VIRGIL FRUNZĂ

TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUM-ULUI

EDI MUNTENIA
CONSTANȚA
2003

CUPRINS

CAPITOLUL I
OBIECTUL PEDAGOGIEI; PEDAGOGIA ŞTIINŢĂ A EDUCAŢIEI 7

1 Delimitări conceptuale şi accepţiuni ale termenului de educaţie 7
2 Extinderile educaţiei 12
3 Factorii care determină educaţia 15
4 Relaţiile dintre pedagogie şi alte ştiinţe 27
5 Formele educaţiei şi relaţiile dintre ele 49

CAPITOLUL II
EDUCAŢIA PERMANENTĂ 62

1 Delimitări conceptuale 62
2 Sistemul educaţiei permanente 64
3 Direcţii de manifestare a educaţiei permanente 67
4 Caracteristicile educaţiei permanente 72

CAPITOLUL III
FACTORII DEZVOLTĂRII PSIHICE 74

1 Rolul eredităţii în dezvoltarea psihică 75
2 Rolul mediului în dezvoltarea psihică 77
3 Rolul educaţiei în dezvoltarea psihică 80

CAPITOLUL IV
OBIECTIVELE EDUCAŢIONALE 81

1 Delimitări conceptuale; importanţa şi funcţiile obiectivelor educaţionale 81
2 Clasificarea obiectivelor educaţionale 89
3 Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale; avantaje şi limite ale operaţionalizării 123

CAPITOLUL V
CONȚINUTURILE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT; TEORIA CURRICULUM-ULUI ȘCOLAR 131

1 Delimitări conceptuale și importanță 131
2 Domenii și surse ale conținuturilor procesului de învățământ 140
3 Criterii de selecție a conținuturilor procesului de învățământ 155
4 Modalități de organizare a conținuturilor procesului de învățământ 167
5 Documente care concretizează conținuturile procesului de învățământ 175
6 Abordarea creativă a conținuturilor procesului de învățământ 193

BIBLIOGRAFIE 208

CAPITOLUL I

OBIECTUL PEDAGOGIEI; PEDAGOGIA ŞTIINŢĂ A EDUCAŢIEI

1) Delimitări conceptuale şi accepţiuni ale termenului de educaţie

Când se pune problema definirii pedagogiei şi a surprinderii specificităţii acestei discipline există un consens în a considera că pedagogia este ştiinţa educaţiei.

Mai dificil însă pare a defini educaţia, deci obiectul pedagogiei iar lucrul acesta se datorează probabil unor cauze ce ţin de complexitatea educaţiei şi de varietatea situaţiilor în care aceasta se poate desfăşura.

Faptul că educaţia este greu de etichetat o demonstrează şi varietatea definiţiilor care i s-au dat de-a lungul timpului şi pe care unii autori le citează în lucrările şi studiile lor, tocmai pentru a sublinia diversitatea punctelor de vedere referitoare la un concept de mare complexitate.

Redăm în rândurile următoare, după *E. Planchard* (1992) şi *R. Deldime*, R. *Demoulin* (1975) o serie de definiţii date educaţiei de către autori mai mult sau mai puţin cunoscuţi, tocmai pentru a demonstra că acest demers nu este facil şi nu determină o viziune unitară asupra obiectului luat în discuţie.

Educaţia are drept scop să dea sufletului şi corpului întreaga frumuseţe şi perfecţiune de care sunt susceptibile (*Platon*).

Educația urmărește realizarea întregii perfecțiuni de care natura omului este capabilă (*I. Kant*).

Educația este dezvoltarea naturală, progresivă și sistematică a tuturor facultăților (*J. Pestalozzi*).

Educația este o operație prin care un spirit formează alt spirit și o inimă formează altă inimă (*J. Simon*).

Scopul educației este de a produce un interes larg și echilibrat (*J. Herbart*).

Formarea unui suflet sănătos într-un corp sănătos, iată care este scopul educației (*J. Locke*).

Rolul educației este pregătirea pentru o viață completă (*H. Spencer*).

Educația constă în trecerea din conștient în inconștient (*G. Lebon*).

Educația, ca știință, se ocupă cu descoperirea celor mai semnificative adaptări ale unui individ la persoanele, la lucrurile și la condițiile din lume; ca artă, educația se străduiește să promoveze schimbările naturii umane, deosebite de schimbările lumii exterioare, în așa fel încât acestea să ducă la adaptarea dorită (*E. Thorndike*).

Educația nu înseamnă pregătirea pentru viață, ea este viața însăși (J. Dewey).

Educația este organizarea unor deprinderi de activitate capabile să adapteze individul la mediul său înconjurător fizic și social (*W. James*).

Adevăratul creștin, fruct al educației creștine, este omul supranatural care gândește, judecă, activează cu consecvență și spirit de continuitate, urmând dreapta rațiune, clarificată de lumina supranaturală a exemplelor și a doctrinei lui Hristos (*Papa Pius al XI-lea*).

Educația este arta de a forma oameni, nu specialiști (*M.de Montaigne*).

Educația este o formare datorită căreia individul asimilează un ansamblu de cunoștințe, își însușește un grup de idealuri de viață și își perfecționează aptitudinea de a utiliza cunoștințele pentru realizarea acestor idealuri (*W. Cunningham*).

Educația este ansamblul mijloacelor cu ajutorul cărora este dirijată dezvoltarea copilului (*H. Pieron*).

Educația este acțiunea exercitată de către un adult asupra unei tinere ființe în vederea dezvoltării fizice, intelectuale și morale a acesteia și a integrării sale în mediul în care este destinată să trăiască (*L. Rafon*).

Educația este arta de a dezvolta calitățile morale, intelectuale și fizice pe care copilul le posedă în stare potențială (N. Sillamy).

Educația este sistemul de comunicare având drept scop, la modul general, de a modifica, prin repetarea actelor de comunicare, repertoriul de semne, de obișnuințe, de tehnici, de moduri de comportament aflate la dispoziția receptorului (educație pasivă) sau a emițătorului (educație activă) (A. Moles et all).

Educația în sens general. Ansamblu de mijloace prin care copilul este ajutat în dezvoltarea sa personală și în dobândirea capacităților, a modurilor de comportament, a valorilor considerate ca esențiale de către mediul uman în care el este atras să trăiască.

Educația în sens special. Introducerea unor trăsături de personalitate prin influența durabilă a anturajului uman, încât acest rezultat să provină din condițiile normale ale vieții sau din acțiunea sistematică (F. Hotyat et all.).

Educația este ansamblul activităților și a proceselor prin care o societate anumită, prin intermediul unuia sau mai multor specialiști, determină tinerii să participe la cultură, la activitățile de grup și să se integreze în mediul lor de viață (*G. Thines* et. all).

În ceea ce îl priveşte, *E. Planchard* (op. cit., pag.36) consideră că *educaţia constă într-o activitate sistematică, exercitată de adulţi mai ales asupra copiilor şi adolescenţilor, cu scopul de a-i pregăti pentru viaţa pe care vor putea s-o trăiască într-un mediu dat.*

Deşi pare tentant, atunci când se abordează problema educaţiei, să se facă apel la descrierile conceptuale prin intermediul cărora să se surprindă mai bine notele definitorii ale acesteia, se poate totuşi defini educaţia ca reprezentând o activitate desfăşurată în mod sistematic, în virtutea unor obiective bine stabilite, cu ajutorul unor mijloace specifice, prin intermediul căreia tinerele generaţii interiorizează o serie de valori, dobândesc diverse tipuri de competenţe, îşi formează o varietate de comportamente, toate acestea favorizând ulterior atât integrarea profesională, cât şi integrarea socială a tinerilor care au fost incluşi în diverse programe instructiv-educative.

Reflectând asupra diverselor concepţii despre educaţie care s-au structurat de-a lungul timpului, *R. Hubert* (1961) consideră că acestora li se pot ataşa o serie de caracteristici şi anume:

1) *educaţia este limitată la specia umană;*
2) *educaţia este o acţiune exercitată de către un individ asupra unui alt individ sau de către o generaţie asupra altei generaţii;*
3) *educaţia este orientată către un scop care trebuie atins;*
4) *educaţia constă în a dobândi comportamente care se suprapun dispoziţiilor naturale ale individului.*

Dacă de-a lungul timpului educaţiei i s-a dat o multitudine de definiţii (unele mai riguroase, altele mai puţin riguroase sau în unele cazuri chiar naive), aceleiaşi activităţi i s-a conferit o serie de accepţiuni sau de sensuri, ceea ce demonstrează încă o dată, dacă mai era nevoie, cât de complexă şi cât de vastă este educaţia.

Referindu-se la posibilele sensuri ale cuvântului „educație" *G. Mialaret* (1993) consideră că acesteia i s-ar putea conferi patru accepțiuni și anume:

1) Prima accepțiune a termenului este aceea de *instituție socială* sau *sistem educațional.*

În cadrul acestei accepțiuni educația se referă la felul în care este structurat sistemul de învățământ, la obiectivele care îi sunt specifice, la legile în virtutea cărora funcționează etc.

2) A doua accepțiune a termenului de educație este aceea de *rezultat al unei acțiuni,* ceea ce înseamnă că de data aceasta prin educație se desemnează totalitatea competențelor pe care le-au dobândit elevii ca urmare a implicării lor în diverse programe de instruire și de formare.

Este vorba în acest caz de:

- *competențele asimilate; deprinderile însușite;*
- *abilitățile, structurile operatorii și atitudinile formate;*
- *de modurile de comportament structurate;*
- *de formarea unor aptitudini și a unor trăsături de personalitate.*

O privire mai atentă asupra celor două sensuri ale educației prezentate anterior conduce la concluzia că ele se află într-o relație directă, în sensul că *educația – produs* este condiționată și determinată de *educația sistem*; dacă, de exemplu, se intenționează ameliorarea *educației – produs,* în sensul că la elevi se dorește diversificarea tipurilor de competențe (de exemplu: mai multă imaginație, mai multă creativitate, capacitate mai mare de adaptare la diverse situații etc.), atunci trebuie operate schimbări la nivelul *educației-sistem*, aceasta fiind rațiunea realizării unor proiecte de reformă ale *educației – sistem* cu scopul manifest de a îmbunătăți *educația - produs.*

3) Al treilea sens al cuvântului educație se referă dimensiunea *procesuală* a acesteia, care face posibilă interacțiunea dintre profesori și elevi, realizarea unor schimbări comportamentale atât la nivelul elevilor, cât și la nivelul cadrelor didactice.

4) În sfârșit, cea de a patra accepțiune a educației se referă la *conținutul* acesteia sau, altfel spus, la oferta curriculară prin intermediul căreia se dorește realizarea finalităților și atingerea obiectivelor educaționale stabilite anterior.

Această ofertă curriculară poate fi destul de diferită, de unde și o varietate de tipuri de educație precum *educație literară, educație științifică, educație tehnică, educație artistică,* etc, disocierea făcându-se evident după predominanța anumitor tipuri de conținuturi în realizarea programelor de instruire și formare.

2) Extinderile educației

Educația din ultimele decenii se caracterizează prin câteva particularități esențiale iar una dintre acestea o reprezintă, indubitabil, extinderea acesteia.

O analiză atentă a acestei note definitorii conduce la identificarea mai multor direcții care obiectivează extinderea, dintre care cele mai importante sunt:

a) Extinderea educației asupra vârstei subiectului căruia i se adresează educația.

Când se are în vedere acest tip de extindere se vizează, pe de o parte, școlaritatea obligatorie, iar, pe de altă parte, extinderea educației după finalizarea acesteia.

În legătură cu extinderea educației asupra școlarității obligatorii se poate observa că în ultimele decenii s-a constatat o prelungire a acesteia în ambele sensuri, adică și în sus dar și în jos, fiind tot mai mică vârsta când debutează școlaritatea obligatorie și tot mai mare când se finalizează.

De exemplu, cu mai multe decenii în urmă, şcolaritatea obligatorie debuta la vârsta de 7 ani dar acum, cel puţin în ţările dezvoltate, ea începe la vârsta de 6 ani, existând posibilităţi reale să se coboare şi sub această vârstă.

Apoi, dacă se are în vedere limita de sus, dacă cu mult timp în urmă şcolaritatea obligatorie se finaliza în jurul vârstei de 14-15 ani, la ora actuală ea se extinde până în jurul vârstei de 16-18 ani, ceea ce demonstrează că actualmente cererea de educaţie este tot mai mare, motiv pentru care este posibil să se asiste la o prelungire a şcolarităţii obligatorii astfel încât aceasta să devină de 12 ani, cel puţin la nivelul ţărilor puternic dezvoltate.

Dacă se vorbeşte de extinderea educaţiei la nivelul şcolarităţii obligatorii nu trebuie omis faptul că această tendinţă se manifestă şi la nivelul învăţământului preşcolar, unde tot mai mulţi copii cu vârsta cuprinsă între 3-6 ani frecventează grădiniţa. În ţările devoltate, unde educaţia preşcolară este bine reprezentată, toţi copiii cu vârsta menţionată frecventează grădiniţa dar această tendinţă este în ascensiune şi în ţările în curs de dezvoltare.

Dar, cum spuneam anterior, extinderea educaţiei nu trebuie urmărită numai la nivelul şcolarităţii obligatorii, pentru că în momentul de faţă individul este supus unor influenţe educative şi după finalizarea acesteia.

În contextul mai larg al *sistemului educaţiei permanente* există un *subsistem al educaţiei adulţilor,* care include o diversitate de programe cum ar fi: cursuri de perfecţionare, de reconversie profesională, de programe cu caracter educativ pe o anumită temă, acest subsistem acoperind nevoile educative ale indivizilor de la finalizarea şcolarităţii obligatorii până la sfârşitul perioadei active de viaţă şi chiar dincolo de această limită.

În consecinţă, având în vedere acest tip de extindere asupra vârstei individului se poate afirma că la ora actuală nu mai este o exagerare să se afirme

că fenomenul educativ vizează întreaga viață a individului, adică de la cele mai fragede până la cele mai înaintate vârste.

b) A doua extindere a educației vizează *instituțiile care generează influențe educative și care au un impact semnificativ asupra dezvoltării ulterioare a personalității elevilor.*

După cum se cunoaște, în mod tradițional educația era atribuită aproape în exclusivitate școlii ca instituție socială de instruire și formare, dar la ora actuală situația este complet schimbată deoarece școala nu mai deține monopolul asupra educației.

Altfel spus, la ora actuală, pe lângă școală există și alte instituții care exercită influențe educative asupra copiilor și tinerilor, fiind vorba de instituții de cultură și artă, de presă, radio, televiziune, ele putând avea un rol complementar deoarece își aduc contribuția în complinirea culturii formale a elevilor asigurată de instituția școlară.

Dată fiind contribuția acestor instituții în stimularea și dezvoltarea personalității elevilor se impune ca ele să nu fie ignorate, ci să se aibă în vedere realizarea unor parteneriate între ele și instituția școlară în vederea conceperii unor programe care să onoreze și așteptările elevilor.

c) A treia mare extindere a educației se concretizează în faptul că la ora actuală educația vizează toate *dimensiunile personalității umane: cognitivă, afectivă, morală, motrică* astfel încât, produsul final să se concretizeze într-o personalitate armonioasă, echilibrată, creativă, adaptabilă diverselor situații cu care se confruntă individul în demersurile sale cotidiene.

Această *formare totală a individului,* cum plastic se exprimă *G. Mialaret,* reprezintă un mare progres față de situația când educația stimula selectiv anumite dimensiuni ale personalității (de exemplu, dezvoltarea cognitivă) și când altele, la

fel de importante, erau neglijate sau marginalizate, cu toate consecinţele negative rezultate dintr-o asemenea situaţie.

d) a patra extindere a educaţiei vizează *nivelurile* la care se realizează procesul de educaţie.

În acest sens se poate aprecia că situaţiile educative sunt atât de variate încât ele nu mai pot fi limitate la situaţiile concrete când un educator se află într-o interacţiune directă, nemijlocită cu elevii pe care îi instruieşte.

Altfel spus, educaţie face şi instructorul sau profesorul care prin demersurile sale facilitează asimilarea conţinuturilor de către elevii săi, educaţie face şi directorul unei şcoli care monitorizează întreaga activitate a corpului profesoral, educaţie face şi inspectorul care răspunde de felul în care se desfăşoară această activitate la nivelul unui judeţ, educaţie face şi un funcţionar ministerial care are în sarcină alte responsabilităţi, comparativ cu cele specifice întâlnite în unităţile de învăţământ.

Concluzia desprinsă este aceea că educaţia se poate realiza la mai multe niveluri, pe mai multe paliere, iar la fiecare nivel responsabilităţile celor implicaţi sunt destul de diferite. În pofida acestui fapt, toţi cei implicaţi îşi aduc o contribuţie importantă în desfăşurarea activităţii de educaţie.

3) Factorii care determină educaţia

Fiind un proces de maximă complexitate, educaţia este multideterminată, ceea ce înseamnă că asupra ei acţionează o varietate de factori, unii având o importanţă mai mare, alţii un impact mai redus, rezultanta influenţelor lor configurând în cele din urmă maniera de realizare a educaţiei.

La modul general, factorii care determină educaţia pot fi grupaţi în două categorii şi anume:

a) *factori de natură externă care determină educaţia;*

b) *factori de natură internă care determină educaţia.*

a) Din rândul factorilor de natură externă care au un impact semnificativ asupra felului cum se desfăşoară educaţia pot fi enumeraţi:

-tipul de societate în care se desfăşoară educaţia;

-nivelul de dezvoltare a societăţii în care se desfăşoară educaţia;

-modul de structurare a sistemului de învăţământ;

-conţinuturile procesului de învăţământ (oferta curriculară);

-metodele şi tehnicile de instruire;

-recrutarea şi formarea educatorilor;

-mediul în care se desfăşoară educaţia;

-aşezămintele educative şi dotările acestora;

b) Dintre factorii de natură internă o influenţă mai mare asupra educaţiei o au:

-potenţialul intelectual al elevilor;

-motivaţia şi atitudinile pe care le au elevii faţă de acest gen de activitate;

-modul de funcţionare a diverşilor analizatori;

-starea de sănătate a elevilor.

Pentru a sesiza modul de determinare a educaţiei de către aceşti factori, vom prezenta în continuare fiecare categorie în pare.

a) ***Factori de natură externă*** care ***determină educaţia:***

a1) Tipul de societate în care se desfăşoară educaţia

Tipul de societate în care se desfăşoară educaţia este un factor de natură externă foarte important deşi, de multe ori, mulţi autori nu îi acordă atenţia cuvenită sau îl ignoră din motive mai mult sau mai puţin întemeiate.

Relevarea importanţei acestui factor este uşor de realizat dacă se pleacă de la ideea că, întotdeauna, educaţia se desfăşoară într-un anumit tip de societate, căreia îi este specific un anumit regim politic, că dincolo de natura puterii politice societatea se distinge şi prin moravurile care o diferenţiază, prin modul de structurare şi funcţionare a diverselor sectoare de activitate.

De exemplu, din perspectiva puterii politice, societăţile pot fi de *tip democratic* sau de *tip totalitar* (de dreapta sau de stânga), dar este uşor de înţeles că într-un fel se va realiza educaţia într-o societate de tip democratic şi într-o modalitate complet diferită în cazul unei societăţi totalitare.

În cazul unei societăţi de tip democratic, printre valorile propuse spre interiorizare elevilor se vor situa şi o serie de valori care sunt specifice democraţiei, cum sunt dreptul la opinie, libertatea religioasă, garantarea proprietăţii private, libera circulaţie a capitalurilor etc. prin intermediul acestora încercându-se formarea unei personalităţi care să satisfacă exigenţele unei societăţi de tip democratic.

Situaţia va fi total diferită în societăţile de tip totalitar, când prin educaţie se vor vehicula în primul rând valorile considerate dezirabile de către guvernanţi şi când, de asemenea, prin educaţie se va inocula tinerilor ideologia care stă la baza funcţionării acestei societăţi, încercându-se astfel o îndoctrinare a unui segment tot mai mare de populaţie.

Efectele acestui impact au putut fi verificate în ultimele 4-5 decenii în cazul unor societăți de tip totalitar de dreapta sau de stânga, când educația a fost profund perturbată, când s-a produs o ideologizare exagerată a conținuturilor procesului de învățământ.

Educația desfășurată la nivelul societăților de tip totalitar are de suferit și din cauză că rezistența la reforme este mai mare, ceea ce înseamnă că se aduc mai greu corecții în desfășurarea și funcționarea procesului de învățământ.

a_2) Nivelul de dezvoltare a societății în care se desfășoară educația

Indiscutabil, educația depinde și de nivelul de dezvoltare a societății în care se desfășoară deoarece această activitate presupune existența unor spații de învățământ adecvate, existența unor echipamente care facilitează activitatea de instruire-învățare, existența unui corp profesoral calificat să lucreze cu copiii și tinerii și toate acestea necesită costuri care nu sunt la îndemâna oricărei societăți.

Faptul că acest factor extern poate facilita sau, dimpotrivă, împieta educația este vizibil atât în țările dezvoltate din punct de vedere economic, cât și în cele subdezvoltate. În țările dezvoltate care dispun de multe resurse și care alocă educației un procent semnificativ din P.I.B., cum se întâmplă în țările occidentale, în America, Japonia, educația este facilitată deoarece se onorează toate exigențele legate de spații de școlarizare, de dotare, de încadrare cu personal didactic, existând și posibilitatea ca școlaritatea obligatorie să fie prelungită până la 9-10 ani și chiar mai mult.

Situația este total opusă în țările subdezvoltate, unde precaritatea condițiilor materiale se constituie într-un factor frenator al educației, unde nu există suficinte cadre didactice calificate și unde școlaritatea obligatorie nu poate fi susținută decât pe o perioadă de 4 -7 ani, unde există riscul ca un număr mare de

copii să nu poată fi şcolarizaţi, amplificându-se astfel fenomenul analfabetismului, cu toate consecinţele negative determinate de o asemenea situaţie.

a_3) Modul de structurare a sistemului de învăţământ

Este un factor care nu poate fi neglijat deşi, la prima vedere, ar părea că impactul său asupra educaţiei să fie mai puţin semnificativ.

Realitatea dezminte această supoziţie iar importanţa acestui factor poate fi demonstrată în cazul când se analizează felul în care sunt proiectate ciclurile de învăţământ (care pot fi mai scurte sau mai lungi), când se analizează varietatea tipurilor şi profilelor de şcoli care intră în structura sistemului, când se are în vedere modalitatea de trecere de la un ciclu de învăţământ la altul.

De exemplu, există sisteme de învăţământ care oferă o multitudine de profile, astfel încât să poată fi onorate toate aşteptările elevilor legate de alegerea profesiei şi a carierei ulterioare, dar există şi sisteme care, printr-o ofertă şcolară redusă, limitează elevii în alegerea profesiei, orientându-i de multe ori spre domenii pentru care nu au nici aptitudini şi nici interese.

La fel, există sisteme de învăţământ în care trecerea dintr-o clasă în alta sau dintr-un ciclu în altul nu creează probleme deosebite, pentru că nu este posibilă redublarea clasei (repetarea acesteia), dar există şi sisteme unde aceste praguri sunt destul de dificile şi unde se pot înregistra o serie de eşecuri mai ales la elevii cu o pregătire mai puţin consistentă.

Dată fiind importanţa acestui factor în susţinerea educaţiei se impune ca structura sistemului de învăţământ să fie elaborată atât în funcţie de nevoile şi solicitările venite din partea societăţii, cât şi în funcţie de interesele, aptitudinile şi aşteptările celor care vor accede în diverse cicluri de învăţământ şi în diverse tipuri şi profiluri de şcoli.

a_4) Conținuturile procesului de învățământ (oferta curriculară)

Atingerea sau realizarea obiectivelor educaționale presupune inevitabil că elevii să asimileze anumite conținuturi care sunt obiectivate în planurile de învățământ, programele și manualele școlare și care se constituie în ceea ce pedagogii numesc „curriculum-ul prescris".

Aceste conținuturi însă pot fi mai mult sau mai puțin adaptate elevilor cărora li se adresează, fie din perspectiva volumului, fie a gradului de conceptualizare la care se situează și în consecință, pot să nu creeze probleme elevilor, când volumul este dimensionat în limitele acceptabilității și când forma de prezentare corespunde nivelului de dezvoltare psihogenetică a acestora, dar pot să se constituie și într-un obstacol serios când unele criterii de selecție nu sunt respectate (în special cele de natură psihologică) și când generează dificultăți de tot felul, fie că este vorba de apariția unor confuzii, a unor distorsionări, a unor lacune în structura cunoștințelor, toate cu efecte negative deoarece se repercutează nefavorabil asupra învățărilor viitoare.

Impactul negativ al acestui factor extern este subliniat de mulți pedagogi (de ex. *G. Mialaret,* 1991, *A. Giordan,* 1987) care condamnă „programele demențiale" oferite elevilor și care nu reprezintă o garanție în amplificarea competențelor acestora comparativ cu situația când ei ar fi parcurs programe mai ușoare.

Dată fiind incidența considerabilă a acestui factor extern se impune ca autorii de programe să nu introducă noi conținuturi în aceste documente fără ca prin contrapondere să le elimine pe cele care, dintr-un motiv sau altul, n-ar mai trebui să facă obiectul activității de instruire-învățare.

a_5) Metodele şi tehnicile de instruire

Şi această variabilă se constituie într-un factor extern care determină educaţia în funcţie de specificul metodelor selectate şi în funcţie de modul de utilizare a acestora

Ca notă generală se poate menţiona că unele metode, prin însuşi specificul lor, pot să susţină şi să faciliteze realizarea educaţiei şi ne gândim în primul rând la metodele activ - participative, care conferă instruirii un dinamism mai accentuat şi o atractivitate mai mare în timp ce alte metode pot s-o defavorizeze, deoarece nu mobilizează suficient şcolarii pentru acest gen de activitate şi nu-i motivează corespunzător.

Apoi nu trebuie uitat faptul că unele metode, cum ar fi instruirea asistată de calculator, pot conferi avantaje educaţiei nu numai în cazul instruirii de tip şcolar, ci şi educaţiei care se realizează ca o extindere după şcolaritatea obligatorie, sau după finalizarea unei formări profesionale în contextul mai larg al educaţiei adulţilor.

De asemenea, unele metode pot favoriza educaţia pentru că stimulează imaginaţia şi creativitatea elevilor, le cultivă spiritul de iniţiativă, îi abilitează cu exigenţele activităţii desfăşurate în echipă etc.

a_6) *Recrutarea şi formarea educatorilor*

Educaţia presupune interacţiuni multiple între elevi şi educatorii lor şi pentru ca aceste interacţiuni să se soldeze cu efecte pozitive asupra elevilor este nevoie ca personalul să posede o serie de competenţe, fie că este vorba de competenţe de natură *ştiinţifică*, fie de natură *psihopedagogică*, fie competenţe

socioafective, iar toate acestea presupun o recrutare şi o formare specială a viitoarelor cadre didactice.

Acest deziderat nu este posibil întodeauna şi existenţa a demonstrat că, de multe ori, o parte a personalului nu răspunde acestor exigenţe, existând şi cazuri când elevii nu beneficiază de serviciile unui personal calificat, iar în aceste situaţii procesul de instruire şi de formare este perturbat într-o măsură considerabilă.

Cum uşor se poate anticipa, problema calităţii personalului didactic se pune tot în ţările cu resurse puţine alocate educaţiei şi nu în ţările puternic dezvoltate unde sunt singulare cazurile când se face apel la un personal mai puţin calificat.

a7) Mediul în care se desfăşoară educaţia

Mediul reprezintă un factor extern de primă importanţă care determină educaţia şi în acelaşi timp, în intercorelare cu ereditatea şi cu educaţia, unul din factorii decisivi ai dezvoltării personalităţii umane.

Potenţialul de care dispune mediul, concretizat în oferta de stimulări pe care le exercită asupra individului, facilităţile pe care le creează ca indivizii să interacţioneze neîngrădit, dotările pe care le pune la dispoziţia educaţiei pentru ca anumite activităţi să se poată desfăşura corespunzător, se constituie în premise favorabile care pot să faciliteze educaţia în ansamblul ei.

a_8) *Instituţiile educative şi dotările acestora*

În marea majoritate a cazurilor educaţia se realizează în instituţii şcolare care trebuie să răspundă unor exigenţe care, prin natura lor, creează un ambient favorabil desfăşurării activităţilor de tip instructiv – educativ.

În marea lor majoritate aceste exigente fac referire, pe de o parte, la aspecte ce ţin de *arhitectura şcolară,* iar pe de altă parte, la *dotările necesare* pentru ca activităţile proiectate să se desfăşoare în condiţii normale.

Într-adevăr, instituţiile de învăţământ trebuie concepute în aşa fel încât să faciliteze organizarea diferitelor activităţi care sunt ocazionate de parcurgerea curriculum-ului şcolar. Este vorba de cubajul fiecărei încăperi care are destinaţie didactică, de acustica sălilor, de luminozitate. De la numărul de intrări pe care îl va avea şcoala, până la mărimea coridoarelor, până la amplasarea grupurilor sanitare şi a atelierelor şcolare, toate aspectele trebuie avute în vedere în primul rând din persepectivă pedagogică.

Cum instituţia şcolară nu este un perimetru numai pentru activităţile de instruire, trebuie avute în vedere şi spaţii pentru alte tipuri de activităţi, cum sunt:

-cercurile pe discipline;

-organizarea unor activităţi culturale şi sportive;

-organizarea unor concursuri, etc.

A doua direcţie care trebuie avută în vedere se referă, după cum am văzut, la dotările instituţiei şcolare, aici intrând:

-calităţile mobilierului utilizat;

-instrumentele şi aparatura necesară;

-materialele didactice elaborate;

toate având un rol determinant în desfăşurarea activităţii instructiv - educative.

b) Factori de natură internă care determină educația

b_1) Potențialul intelectual al elevilor sau ***disponibilitățile intelectuale***

Reprezintă unul din factorii importanți, putându-se menționa că educația se desfășoară fără dificultate în condițiile în care elevii dispun de o inteligență situată în limitele normale, dar că ea poate fi îngreunată în cazul unei deficiențe mintale, nivelul de obstaculare depinzând în cele din urmă de tipul deficienței mintale, putându-se anticipa că, într-un fel se va desfășura educația în cazul elevilor care posedă o debilitate mintală ușoară, în altul când este vorba de o debilitate moderată și foarte anevoios când este vorba de limitele de jos ale deficienței de intelect, cum se întâmplă în cazul imbecilității și al idioției.

În pofida acestor dificultăți evidente, educația a făcut progrese și în legătură cu aceste categorii de elevi, la ora actuală existând în cadrul subsistemului educației speciale unități de învățământ care oferă toate condițiile pentru ca procesul instructiv-educativ să se adecveze tot mai mult caracteristicilor și particularităților acestor elevi.

b_2) Motivația și atitudinile pe care le au elevii față de acest gen de activitate

Pentru ca educația să se desfășoare în condiții optime nu este suficientă numai componenta intelectuală obiectivată într-o inteligență situată în limitele normalității, ci este necesar ca elevii să fie și bine motivați pentru acest gen de activitate, să posede atitudini favorabile care să îi determine să se angajeze activ în rezolvarea unor sarcini și în desfășurarea unor activități.

De multe ori nu se fac progrese mai semnificative în educație nu din cauza unui minus de natură intelectuală, ci din cauza faptului că elevii nu sunt

suficient de motivaţi şi nu etalează comportamente inscriptibile pe direcţia atingerii obiectivelor educaţionale, aspect subliniat de pedagogia populară prin intermediul proverbului „brânza-i bună, dar burduful este de câine".

Pentru ca acest factor intern să favorizeze însă educaţia se impune mai întâi ca personalul didactic să investigheze felul în care se raportează elevii la diversele structuri motivaţionale, sau altfel spus, să vadă ce tip de motivaţie posedă elevii pe care îi instruiesc.

După ce s-a făcut această inventariere este necesar să se găsească şi pârghiile sau mijloacele prin intermediul cărora poate fi amplificată motivaţia pentru acest tip de activitate, unele dintre acestea fiind menţionate şi de literatura de specialitate, dar altele depinzând şi de creativitatea didactică specifică fiecărui cadru didactic.

b_3) Modul de funcţionare a diverşilor analizatori

Şi acest factor de natură internă este important pentru că, în unele cazuri, existenţa unor handicapuri de natură senzorială, cum se întâmplă în cazul hipoacuziei sau al ambliopiei, pot să ingreuneze semnificativ desfăşurarea activităţii de educaţie şi implicit să afecteue negativ dezvoltarea ulterioară a personalităţii elevilor.

Pentru contracararea acestui factor de natură internă se cuvine, mai întâi, ca elevii în cauză să fie diagnosticaţi corect, iar după aceea să beneficieze de o instruire adecvată lor, fie în instituţii şcolare obişnuite (dacă acest lucru este posibil), fie în instituţii specializate pentru anumite tipuri de handicap (şcoli pentru hipoacuzici sau surzi, şcoli pentru ambliopi sau nevăzători).

Ignorarea efectelor acestor handicapuri de natură senzorială poate avea însă efecte dezastruoase asupra evoluţiei psihice a acestor copii deoarece

pierderile continue de informaţie determinate de funcţionarea defectuoasă a unui analizator pot conduce la o retardare cognitivă care, în cele din urmă, îi apropie de nivelul de dezvoltare a unor persoane care posedă o deficienţă mintală.

b_4) Starea de sănătate a elevilor

Ultimul factor pe care îl avem în vedere îl reprezintă starea de sănătate a elevilor, putându-se uşor anticipa că în cazul unei sănătăţi precare educaţia se desfăşoară cu mai multă dificultate.

De multe ori acest factor este neglijat deoarece marea majoritate a elevilor nu au probleme de sănătate, dar există cazuri când unii elevi au afecţiuni de genul diabetului zaharat, epilepsiei, anorexiei etc. şi când educaţia se desfăşoară cu o anumită dificultate.

Deoarece nu se poate pune problema segregării lor în unităţi speciale de învăţământ, aceşti elevi ar trebui să beneficieze de o instruire diferenţiată care să fie adecvată caracteristicilor şi posibilităţilor lor.

Prezentarea acestor factori, atât de natură externă cât şi de natură internă, demonstrează peremptoriu complexitatea şi natura educaţiei iar cunoaşterea lor de către cadrele didactice reprezintă o condiţie obligatorie pentru că unii dintre aceştia sunt manipulabili şi pot fi influenţaţi de către institutori sau profesori.

Dacă, de exemplu, cadrele didactice nu pot influenţa regimul politic sau nivelul de dezvoltare a societăţii, ele pot totuşi avea o contribuţie legată de prelucrarea şi prezentarea conţinuturilor, de utilizarea anumitor metode de instruire, de amenajarea ambientului din spaţiile de instruire şi, prin aceste demersuri, educaţia poate fi facilitată.

4) Relaţiile dintre pedagogie şi alte ştiinţe

Ca orice ştiinţă, şi pedagogia întreţine legături cu alte domenii ale cunoaşterii de la care primeşte o serie de *informaţii, date, sugestii* pe care le utilizează în demersurile sale dar, la rândul său, în retur, poate la fel de bine să ofere acestor discipline date şi informaţii pe care acestea le pot utiliza pentru atingerea unor obiective foarte diferite.

Desigur, multe sunt ştiinţele cu care pedagogia stabileşte o serie de legături, dar corelaţiile cele mai semnificative sunt cele existente între *pedagogie* şi *filozofie, pedagogie* şi *biologie, pedagogie* şi *psihologie, pedagogie* şi *sociologie.*

a) Corelaţiile dintre pedagogie şi filozofie

Legătura dintre pedagogie şi filozofie este una tradiţională, iar acest lucru se explică în parte prin faptul că pedagogia, la începuturile sale, era de orientare filozofică şi fiinţa în haloul acesteia cu toate consecinţele rezultate dintr-o asemenea situaţie.

După ce s-a emancipat de filozofie şi a devenit ştiinţă cu statut autonom era firesc ca pedagogia să opereze modificări atât la nivelul aparatului conceptual cât şi în privinţa opţiunilor sale privind relaţionarea cu diversele domenii ale cunoaşterii, dar cu toate acestea, legătura cu filozofia s-a păstrat iar această colaborare pare convenabilă atât pedagogiei cât şi filozofiei.

În cadrul acestei legături, pedagogia poate primi de la filozofie o serie de date, de informaţii, de sugestii care, la rândul lor, pot fi grupate în mai multe categorii, şi anume:

- Date şi informaţii referitoare la *idealul educativ* care la rândul său, configurează tipul de personalitate pe care şcoala doreşte să îl edifice într-o perioadă istorică determinată.

Cum demersul de configurare a tipului de personalitate nu este facil pentru că trebuie avute în vedere o serie de determinări ale acestuia, filozofia poate oferi pedagogiei o serie de sugestii în legătură cu o serie de aspecte referitoare la competenţele pe care ar trebui să le posede indivizii care obiectivează respectivul tip de personalitate, expectanţele care le-ar fi specifice, idealurile care i-ar anima şi determina să se angajeze în desfăşurarea anumitor activităţi, pericolele pe care ar trebui să le aibă în vedere pentru a nu denatura specificul fiinţei umane etc.

- Date şi informaţii referitoare la tipurile de valori pe care şcoala ar trebui să le interiorizeze la tinerele generaţii în tentativa de a realiza *idealul educativ* şi implicit, formarea la elevi a unor competenţe care să le faciliteze atât integrarea profesională, cât şi integrarea socială.

Cum valorile sunt foarte diferite şi cum fiecare categorie de valori influenţează personalitatea într-o manieră distinctă, filozofia poate oferi informaţii referitoare la efectele fiecărei categorii în parte şi la modul cum trebuie ele selectate pentru a se realiza un echilibru care să garanteze formarea unei personalităţi armonioase şi echilibrate.

Dincolo de aceste considerente, trebuie menţionat faptul că legătura dintre pedagogie şi filozofie poate fi relevată şi în cazul cânt se demonstrează cum unele idei, sau unele curente filozofice au influenţat semnificativ atât teoria cât şi practica pedagogică.

De exemplu, este o legătură evidentă între celebrul dicton enunţat de *J. Locke* „nimic nu este în intelect dacă mai întâi nu a trecut prin simţuri" şi unul

dintre importantele principii didactice şi anume, *principiul intuiţiei,* formulat pentru prima dată de pedagogul *J. A. Comenius.*

Existenţa unei corelaţii semnificative între pedagogie şi filozofie poate fi demonstrată şi de faptul că una din ramurile importante ale pedagogiei este denumită chiar „filozofia educaţiei".

Fără a mai insista şi cu alte detalii referitoare la natura acestei legături, invocăm pe post de concluzie o apreciere făcută de *J. Leif* şi *G. Rustin* (1970) care stipulează că o pedagogie este întotdeauna rezultatul unei filozofii şi orice filozofie tinde să se desăvârşească într-o pedagogie.

b) Relaţia dintre pedagogie şi biologie

Influenţele educative, educaţia în general, vizează fiinţa umană care se distinge şi printr-o dimensiune biologică, fapt demonstrat de afirmaţia cornform crăreia omul este o fiinţă bio-psiho-socială, atribute prin care această fiinţă se deosebeşte radical de toate fiinţele întâlnite la scară planetară.

În consecinţă, pentru ca educaţia să se soldeze cu efecte benefice asupra fiinţei umane, trebuie cunoscute caracteristicile de natură biologică ale acesteia pentru că într-o mare măsură ele se constituie în premize care pot să faciliteze educaţia şi drept urmare, să determine progrese menite să ridice statutul fiinţei umane.

La modul general, se poate menţiona că biologia oferă pedagogiei o serie de date, de informaţii, care se pot constitui într-un referenţial atunci când se pune problema proiectării unor activităţi de ordin educaţional.

În linii mari, cele mai semnificative date şi informaţii oferite de biologie, pedagogie, se referă la următoarele aspecte:

- *informații* și *date referitoare la procesele de creștere și de maturizare biologică* desfășurate de-a lungul intregii ontogeneze care trebuie bine cunoscute din perspectiva consecințelor pe care le au asupra desfășurării procesului de instruire și de formare.

Cum foarte multe lucrări o demonstrează învățarea, ca activitate complexă, nu poate fi realizată în condiții optime dacă nu s-au atins anumite niveluri de creștere și de maturizare biologică care să facă posibile achizițiile pe care le vizează învățarea.

De exemplu, achizițiile cum sunt mersul sau dobândirea limbajului nu pot fi posibile dacă sistemul osteomuscular și sistemul nervos nu au atins un anumit nivel de maturizare biologică care să facă posibile aceste progrese.

În legătură cu desfășurarea acestor procese de creștere și maturizare biologică s-a constatat că la nivelul ontogenezei există o serie de perioade sensibile, sau nișe de dezvoltare cum le denumesc unii autori, care reprezintă segmente de vârstă ce facilitează maximal anumite tipuri de achiziții.

De exemplu, se consideră că nișa de dezvoltare a limbajului este cuprinsă între 0-5 ani ceea ce înseamnă că în acest segment de vârstă copilul poate face progrese foarte mari de natură lingvistică, lucru demonstrat de faptul că la sfârșitul acestei perioade, dacă este bine stimulat cognitiv, copilul stăpânește limba în structurile ei fundamentale.

De asemenea, s-a demonstrat faptul că, dacă nișa de dezvoltare a fost depășită dar nu a fost valorificată, achiziția care îi era specifică se va dobândi mult mai greu ulterior, iar dacă se va depăși o anumită vârstă, nu va mai fi posibilă asimilarea ei.

Existența acestor nișe de dezvoltare la nivelul ontogenezei are implicații educaționale de foarte mare importanță deoarece, cunoscându-se felul în care

acestea se ierarhizează şi segmentele de vârstă pe care le acoperă, pot fi concepute programe educaţionale care să le valorifice maximal potenţialul astfel încât elevii să dobândească anumite tipuri de achiziţii.

Informaţiile şi datele referitoare la procesele de creştere şi de maturizare biologică sunt nimportante şi din altă perspectivă deoarece, amintitele procese, determină la anumite vârste şi modificări în paleta de comportamente ale elevilor care trebuie corect interpretate de către educatori pentru a fi comise erori în legătură cu conduita pe care o afişează unii dintre aceştia.

De exemplu, în adolescenţă, procesele de creştere şi maturizare cunosc o intensitate mai mare, puseele de creştere sunt de mai mare amplitudine şi toate acestea determină schimbări de natură comportamenetală pe care educatorii trebuie să le interpreteze corect.

- *date şi informaţii referitoare la ergonomia activităţii şcolare*

După cum semnalam şi atunci când analizam factorii care determină educaţia, acest proces poate fi favorizat de o serie de aspecte ce ţin de calitatea mobilierului cu care sunt dotate spaţiile de instruire, de acustica sălilor, de luminozitatea de care beneficiază, de zgomotele mai mult sau mai puţin intense care pot afecta actul de comunicare didactică, de felul cum este conceput sau elaborat orarul activităţilor în şcoală, iar în legătură cu toate acestea, informaţiile furnizate de către biologie, pot avea o însemnătate deosebită.

Tot în această categorie intră şi date referitoare la exigenţele ce trebuie respectate atunci când se pune problema conceperii programului de activitate zilnică a elevilor, pentru a exista un raport optim între activităţile de instruire şi cele afectate odihnei şi loisirului pentru a preîntâmpina apariţia oboselii în rândul elevilor şi a unor afecţiuni de natură medicală.

În legătură cu aceste aspecte s-au făcut progrese semnificative în ultimii ani astfel încât, la ora actuală, există date precise în legătură cu felul de a concepe regimul activităților zilnice pentru fiecare ciclu de şcolaritate.

Nu în ultimul rând trebuie amintit că informațiile din această categorie se referă şi la aspecte ce vizează nutriția elevilor care au o anumită vârstă şi care sunt cuprinşi în anumite programe de instruire, cu scopul de a identifica dietele care vor mări randamentul elevilor în activitatea de învățare.

c) Relațiile dintre pedagogie şi psihologie

Relația dintre pedagogie şi psihologie este cea mai reprezentativă, lucru datorat în parte şi similitudinii mai mari existente între cele două ştiințe care partajează multe elemente în comun, începând cu perioada care le atestă statutul de ştiință (ambele beneficiază de acest statut de aproximativ un secol) şi terminând cu metodele pe care le utilizează în demersurile lor investigative.

Consistența mai semnificativă a acestei legături poate fi demonstrată şi de faptul că se pot stabili corelații între pedagogie şi psihologie nu numai la modul general, ci şi corelații între pedagogie şi diversele ramuri ale psihologiei, ceea ce înseamnă că se poate vorbi de o legătură între *pedagogie* şi *psihologia generală*, între *pedagogie* şi *psihologia vârstelor*, între *pedagogie* şi *psihologia educațională*, între *pedagogie* şi *psihologia socială*, şi chiar între *pedagogie* şi *psihologia cognitivă*.

c_1) Corelația dintre pedagogie şi psihologia generală

Prima dintre corelații şi anume, aceea dintre *pedagogie* şi *psihologia generală* se explică prin faptul că asupra ființei umane nu se pot exercita o serie de

influențe educative cu scopul de a determina progrese la nivelul acesteia, dacă nu se cunoaşte bine felul în care este structurat Sistemul Psihic Uman (S.P.U.) şi cum funcționează acesta din perspectiva tuturor proceselor şi activităților psihice care intră în alcătuirea lui.

În virtutea acestei exigențe fiecare proces psihic şi fiecare activitate psihică trebuie cunoscute atât din perspectivă structurală cât şi din perspectiva legăturilor care se stabilesc între acestea deoarece, aşa cum se cunoaşte, activitatea psihică are un caracter unitar.

Dar, exercitarea influențelor de natură educațională nu se limitează numai la stimularea unor procese şi activități psihice care intră în structura Sistemului Psihic Uman, ci vizează şi formarea unor trăsături de personalitate (perseverența, onestitatea, altruismul etc.) la diferite categorii de elevi, iar acest demers nu este posibil dacă nu se cunosc foarte bine elementele structurale ale personalității adică *temperamentele, caracterul, aptitudinile* şi *interacțiunile* dintre ele, care să facă posibilă selectarea acelor influențe educaționale care, prin specificul lor, au un grad mai mare de formativitate şi, implicit, un impact mai semnificativ asupra edificării personalității elevilor.

c_2) Corelația dintre pedagogie şi psihologia vărstelor

Dacă în paragraful anterior aminteam faptul că educația presupune exercitarea unor influențe educaționale asupra ființei umane cu scopul de a determina o serie de progrese la nivelul acesteia, acum facem şi mențiunea că exercitarea acestor influențe nu vizează ființa umană la modul general, ci ființa umană care se află într-un anumit stadiu de dezvoltare *ontogenetică.*

După cum se cunoaşte, în evoluția sa ontogenetică, ființa umană parcurge anumite stadii de dezvoltare şi anume între 0 – 1 an stadiul *nou născutului,* între 1

- 3 ani stadiul *antepreşcolar,* între 3 - 6 ani stadiul *preşcolar,* între 6 – 10 ani stadiul *şcolarităţii mici,* între 10 – 14 ani stadiul *şcolarităţii mijlocii,* între 14 – 18 ani stadiul *şcolarităţii mari* etc., şi fiecare stadiu se caracterizează prin faptul că în cadrul acestuia procesele şi activităţiile psihice dobândesc o anumită *configurare*, o anumită *structurare*, care le rândul său determină o serie de *însuşiri,* o serie de *particularităţi* care diferenţiază un stadiu de altul.

La modul concret, toţi copiii care se află într-un anumit stadiu de dezvoltare partajează o serie de caracteristici şi particularităţi care sunt specifice acestuia, dar în acelaşi timp, posedă o serie de însuşiri particulare, diferenţiatoare, care fac ca în interiorul aceluiaşi stadiu, în pofida similarităţii existente, copiii să se diferenţieze semnificativ între ei.

Cum pare şi firesc, educaţia nu se poate realiza în condiţii de optimalitate dacă, pe de o parte, nu se cunosc particularităţile psihofiziologice specifice fiecărui stadiu în parte, iar pe de altă parte, particularităţile dinstincte, diferenţiatoare, care se întâlnesc la nivelul aceluiaşi stadiu, dar pe care le posedă numai unii dintre elevi. Această necesitate, această exigenţă extrem de importantă a şi generat formularea unui principiu al învăţământului intitulat *„respectarea particularităţilor de vărstă şi individuale ale elevilor"* care, pe de o parte, stă la baza activităţii de diferenţiere şi individualizare a activităţii de instruire – învăţare, iar pe de altă parte reprezintă o garanţie că acest gen de activitate se va solda cu efecte formative la nivelul diverselor categorii de elevi.

De asemenea, cercetările din ultimele decenii au relevat faptul că şi dezvoltarea cognitivă a fiinţei umane presupune ca necesitate parcurgerea unor stadii pe care J. Piaget le-a identificat şi le-a analizat, acelaşi lucru putându-se afirma şi în legătură cu dezvoltarea dimensiunii morale a personalităţii.

Existenţa acestor stadii de dezvoltare ontogenetică, cu caracteristicile şi particularităţiile lor, are o mare importanţă din perspectiva exigenţelor de natură

instructiv-educativă, deoarece, cunoscându-se particularităţile şi însuşirile fiecărui stadiu în parte este posibil şi chiar indicat să se compatibilizeze oferta curriculară (conţinuturi, materiale didactice, metode, etc.) cu caracteristicile fiecărui stadiu, astfel încât, activitatea de instruire-învăţare să se desfăşoare fără dificultăţi, iar efectele ei formative să se situeze la nivele tot mai înalte.

Dimpotrivă, necunoaşterea sau ignorarea particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor poate perturba serios desfăşurarea activităţii de instruire-învăţare iar exemple prin care poate fi probată această afirmaţie pot fi găsite foarte uşor.

De exemplu, dacă elevilor din şcolaritatea mică, care din punctul de vedere al dezvoltării intelectuale se situează după paradigma lui *J. Piaget,* în stadiul *operaţiilor concrete (6 – 10 ani)* li se oferă conţinuturi cu grad mai mare de abstractizare este posibil ca în asimilarea acestora elevii să întâmpine dificultăţi majore, deoarece există o incompatibilitate evidentă între caracteristicile şi particularităţile stadiului pe de o parte şi natura conţinuturilor pe de altă parte.

De asemenea, utilizarea anumitor metode de învăţământ trebuie să se afle într-o corelaţie evidentă cu caracteristicile şi particularităţile stadiului de dezvoltare ontogenetică în care se situează elevii implicaţi într-o activitate de instruire şi de formare.

De exemplu, brainstormingul este o metodă cu reale virtuţi formative deoarece stimulează maximal creativitatea de grup, dar folosită la nivelul învăţământului primar poate să nu conducă la efectele scontate deoarece elevii din acest stadiu nu posedă suficientă iniţiativă în comunicare, comparativ cu colegii lor care se situează în cicluri mai mari de învăţământ.

Necesitatea cunoaşterii particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor este reclamată nu numai din perspectiva exigenţelor specifice activităţii de instruire, ci şi din perspectiva compatibilizării caracteristicilor fiecărui stadiu de

dezvoltare ontogenetică cu *tipul de influenţă* care ar trebui exercitată asupra elevilor de o anumită vârstă.

De exemplu, în cazul elevilor care se situează în stadiul *şcolarităţii mici,* datorită experienţei lor mai reduse de viaţă, cât şi faptul că nu posedă toată paleta de deprinderi şi obişnuinţe de natură intelectuală, este mai indicat să beneficieze de o *influenţă directă,* care să-i ajute să rezolve problemele cu care sunt confruntaţi, în timp ce elevii care se situiază în stadii mai mari (şcolaritatea mijlocie sau mare), pot beneficia de o influenţă predominant *indirectă* care să le stimuleze spiritul de iniţiativă, imaginaţia, creativitatea, dorinţa de a se implica în actul decizional etc.

c_3) Corelaţia dintre pedagogie şi psihologia educaţională

Şi această legătură este importantă iar printre multiplele dovezi o reprezintă şi existenţa unei discipline de graniţă care se intitulează *psihologie educaţională.*

Aşa cum spuneam în paragraful destinat prezentării corelaţiei dintre pedagogie şi psihologia generală, fiinţa umană nu poate fi supusă unor variate influenţe educaţionale dacă nu este cunoscută din perspectiva dimensiunii psihice şi mai concret, dacă nu este cunoscut modul de structurare şi funcţionare a Sistemului Psihic Uman (S.P.U), în a cărui alcătuire intră toate procesele şi activităţile psihice.

Dacă această cerinţă este perfect legitimă, nu trebuie de asemenea uitat faptul că toate procesele şi toate activităţile psihice care intră în structura Sistemului Psihic Uman sunt educabile, în sensul că îşi pot mări parametrii de funcţinare în condiţiile în care sunt corect stimulate prin natura programelor de instruire destinate anumitelor categorii de elevi.

Plecând de la descrierea structurală şi funcţională a diverselor procese şi activităţi psihice realizată de către psihologia generală, psihologia educaţională îşi aduce o contribuţie notabilă arătând prin ce mijloace şi prin ce modalităţi pot fi stimulate şi dezvoltate fiecare proces şi fiecare activitate psihică, astfel încât, productivitatea şi eficienţa acestora să se situeze la nivele tot mai înalte.

Demersurile pe care le propune psihologia educaţională în legătură cu dezvoltarea diverselor procese şi activităţi psihice trebuie însă susţinute de pedagogie care, prin natura şi specificul programelor de instruire, poate facilita transpunerea în practică a sugestiilor venite din partea acestei ramuri a psihologiei.

De exemplu, gândirea ca proces psihic central este educabilă atât din perspectiva *operativităţii generale,* cât şi din perspectiva *operativităţii specifice,* dar programele de instruire pot fi elaborate în aşa fel încât să se îmbunătăţească şi funcţionarea generală a principalelor operaţii ale gândirii (analiza, sinteza, generalizarea, abtractizarea etc.), cât şi modalităţile de operare a elevilor cu diverse categorii de algoritmi întâlniţi la o serie de discipline de învăţământ.

La fel, psihologia educaţională poate oferi sugestii interesante în legătură cu dezvoltarea limbajului, dar pedagogia poate concepe programele de instruire într-o asemenea manieră în care să fie vizate toate formele limbajului, exersarea tuturor funcţiilor specifice acestuia, apoi dezvoltarea aşa numitelor „limbaje specializate" etc.

c_4) Relaţia dintre pedagogie şi psihologia socială

Legătura dintre pedagogie şi psihologia socială este una semnificativă, cu o mare importanţă practică iar acest lucru se explică din perspectiva a cel puţin două considerente şi anume:

a) de cele mai multe ori, exceptând cazurile singulare, educaţia presupune exercitarea unor influenţe de natură educaţională asupra unor grupuri mai mari, ori mai mici de elevi, dar pentru ca aceste grupuri să fie organizate şi să fie puse în situaţia de a funcţiona optim ele trebuie mai întâi bine cunoscute.

Cum remarcă o serie de specialişti în psihologia socială, un grup nu reprezintă o simplă juxtapunere a indivizilor care le compun, ci un asamblu care se distinge printr-o serie de caracteristici şi de particularităţi.

Pentru ca asupra grupului să se acţionmeze eficient pare firesc ca educatorii să cunoască toţi parametrii grupului şi să intervină ori de câte ori unul dintre aceştia, printr-o funcţionare defectoasă, tinde să perturbe funcţionarea optimă a grupului.

Dintre caracteristicile grupului care au un impact mai semnificativ asupra funcţionării acestuia cele mai importante sunt:

1) *numărul de membri care intră în alcătuirea grupului (mărimea grupului);*

2) *structura grupului;*

3) *obiectivele grupului;*

4) *normele grupului;*

5) *modul de funcţionare a proceselor de comunicare în cadrul grupului;*

6) *coeziunea grupului;*

7) *tipul de influenţă exercită asupra grupului.*

Desigur, din motive de spaţiu şi timp nu putem face o analiză detaliată a fiecărui parametru în parte, ci ne vom limita să semnalăm consecinţele de natură educaţională pe care le determină fiecare caracteristică a grupului.

1) Din punct de vedere al *numărului de membri*, grupurile şcolare fac parte din categoria grupurilor mici, ceea ce le conferă unele avantaje comparativ cu grupurile mari, deoarece toţi membrii au posibilitatea să se cunoască foarte

bine, să realizeze interacţiuni nemijlocite, directe, să-şi formeze reprezentări corecte unii despre alţii în legătură cu posibilităţile de care dispun, să-şi anticipeze comportamentele etalate în diverse situaţii sau în diverse contexte, să detensioneze unele stări conflictuale, să ia parte în mai mare măsură la actul decizional etc.

2) *Structura grupului* concretizată în modul de ierarhizare a statutelor şi rolurilor în cadrul acestuia poate facilita, sau dimpotrivă, împiedica funcţionarea optimă a grupului.

De exemplu, poziţia liderului, a profesorului în cadrul grupului are o importanţă deosebită în funcţionarea optimă a acestuia putând exista situaţii cînd el are statut de *egal*, dar şi cazuri când el se plasează pe o poziţie exterioară grupului prin atitudinile, mentalităţile şi comportamentele pe care le etalează.

Ca notă generală, se poate aprecia că dacă liderul se află în prima ipostază, atunci grupul are şanse să funcţioneze mai bine, există un risc mai mic să apară disensiuni în interiorul grupului şi şanse mai mari să se rezolve conflictele care uneori sunt inerente în funcţionarea acestuia.

Apoi, nu trebuie uitat faptul că în cadrul structurii grupului rolurile pot fi diferite, făcându-se mai întâi o descriere între *rolurile formale şi rolurile funcţionale* (primele fiind dependente de o structură prealabil organizată şi impusă, iar ultimele exercitate spontan ca urmare firească a proceselor de interacţiune) iar după accea, diferenţele care se pot face la nivelul rolurilor funcţionale.

În privinţa acestora *K. Benne* şi *P. Sheats* (1948) disociază trei tipuri de roluri şi anume:

- *Roluri centrate pe sarcină*, în raport cu mecanismele de mişcare progresivă a grupului (sursă de informaţii, coordonator, îndrumător);
- *Roluri contribuind la funcţionarea armonioasă a grupului* (mediator, susţinător) în raport cu mecanismele de coeziune şi menţinere;

- *Rolurile îndreptate numai către satisfacerea nevoilor individuale* (agresor, dominator), corespunzând unei eliberări de tip catartic, dar care constituie obstacole în funcţionarea şi în menţinerea grupului.

Dată fiind această diversitate a rolurilor funcţionale, pare firesc ca educatorul să depună eforturi pentru a realiza un echilibru între ele, care să se constituie într-o premiză favorabilă pentru funcţionarea optimă a grupului.

3) *Obiectivele grupului* reprezintă de asemenea o caracteristică importantă a acestuia neputându-se de fapt accepta existenţa şi funcţionarea unui grup dacă, acestuia nu îi sunt specifice o serie de obiective.

Desigur, în privinţa naturii lor, obiectivele pot să fie de mai multe feluri, iar în cazul grupurilor şcolare este vorba de fapt de două categorii şi anume *obiective* (scopuri) *prescriptive* , care sunt stabilite de persoane care se plasează în afara grupului şi obiective sau scopuri *individuale*, care reprezintă o emanaţie a membrilor grupului şi care concretizează aşteptările membrilor grupului în cadrul unei funcţionări normale a acestuia.

Funcţionarea optimă a grupului depinde în mare măsură, cum remarcă E. Păun (1982, pag. 136), de relaţia care se stabileşte între scopurile prescriptive şi cele individuale, fiind necesară o minimă congruentă între cele două categorii pentru a fi evitate perturbările şi disfuncţionalităţile care pot afecta activitatea grupului.

În consecinţă, cadrul didactic va trebui prin demersurile sale să realizeze această compatibiltate între cele două categorii de obiective creând astfel premize favorabile pentru funcţionarea optimă a grupului.

4) Normele grupului (normativitatea grupală)

Pentru ca grupul să funcţioneze normal şi pentru a atinge scopurile care i-au fost atribuite, întreaga activitate a acestuia trebuie reglementată de un sistem

de norme care impun anumite cerinţe şi care standardizează comportamentele membrilor care intră în alcătuirea lui.

În cazul grupurilor şcolare normele, ca şi scopurile aşa cum s-a văzut, sunt predominant prescriptive, deci elaborate şi concepute tot de persoane care se află în afara grupului respectiv.

Pe de altă parte, ca urmare a interacţiunii membrilor, grupul însuşi poate să-şi elaboreze o serie de norme care prin natura şi specificul lor nu trebuie să intre în contradicţie cu cele de natură instituţională sau, cum spun specialişti, să nu se ajungă la un conflict de norme care perturbă grupul în funcţionarea şi în evoluţia sa.

În consecinţă, şi în privinţa normativităţii de grup, educatorul poate să-şi aducă contribuţia importantă atunci când, prin intervenţiile şi demersurile sale, el evită apariţia conflictului de norme şi compatibilizează cele două categorii de norme astfel încât funcţionarea grupului să nu fie perturbată iar randamentul acestuia să fie maxim.

5) Modul de funcţionare a proceselor de comunicare în cadrul grupului

Buna funcţionare a proceselor de comunicare în cadrul grupului reprezintă o caracteristică fundamentală a acestuia deoarece, pe de o parte, procesele de comunicare determină funcţionarea optimă a grupului, iar pe de altă parte, ele pot mări gradul de coeziune a acestuia cu toate consecinţele benefice rezultate dintr-o asemenea situaţie.

Dat fiind rolul major al proceselor de comunicare în cadrul grupului liderul trebuie să aibă în vedere o serie de aspecte care, prin specificul lor, facilitează schimburile dintre membri şi înlăturarea oricăror bariere care pot obstrucţiona comunicarea.

Din rândul acestor precauţii cele mai semnificative sunt:

a) facilitarea interacţiunilor dintre membri astfel încât, fiecare să comunice cu fiecare şi evitarea situaţiei când unii membri sunt excluşi din procesul de comunicare plasându-se într-o situaţie de simpli spectatori care n-au iniţiativă în comunicare şi care nu-şi fac cunoscute părerile sau opiniile pe care le împărtăşesc;

b) echilibrarea şi distribuirea corectă a comunicărilor în cadrul grupului astfel încât, comunicarea să nu poată fi monopolizată de unii membri în detrimentul celorlalţi cu toate consecinţele rezultate dintr-o asemenea situaţie;

c) stimularea membrilor de a realiza nu numai schimburi de natură informativă, ci şi schimburi de natură afectivă plecându-se de la ideea că împărtăşirea convingerilor, atitudinilor, sentimentelor pe care le posedă membrii grupului are un rol major în cunoaşterea reciprocă şi în formarea unor reprezentări corecte despre posibilităţile şi capacităţile posedate de membrii grupului;

d) evitarea cenzurării unor mesaje din partea liderului, plecându-se de la ideea că acestea n-ar trebui cunoscute de membrii grupului sau că nu ar fi suficient de interesante pentru a face obiectul comunicării;

e) eliminarea obstacolelor şi a factorilor perturbatori din comunicare pentru ca aceasta să se desfăşoare în condiţii optime şi cu o eficienţă maximă;

6) *Coeziunea grupului* reprezintă alt parametru important care reflectă gradul de unire existent între membrii grupului putându-se manifesta, după cum remarcă *R. Deldime şi R. Demoulin* (1975, pag. 275) sub mai multe aspecte şi anume:

a) sistemul de valori complementare generate şi menţinute prin standarde (prealabile sau actuale) de comportament;

b) procesul de integrare a indivizilor în grup;

c) rezistența la forțele (interne și externe) de distructurare;

d) atracția grupului + motivația membrilor + coordonarea eforturlor;

e) solidaritatea interindividuală din interiorul grupului + elaborarea și realizarea în comun a anumitor sarcini + împărtășirea aceloraşi norme de comportament;

Dacă coeziunea este puternică la nivelul unui grup, ea se soldează cu efecte benefice din rândul cărora cele mai semnificative sunt:

a) productivitatea este puțin perturbată din cauza dezacordurilor sau conflictelor, deoarece frecvența acestora este extrem de redusă;

b) sporește sau se amplifică efortul individual;

c) membrii se stimulează reciproc sub influența entuziasmului general care se creează la scara întregului grup.

Aceiași autori indică și factorii care sunt implicați maximal în creșterea gradului de coeziune dintre care cei mai semnificativi sunt:

a) satisfacerea membrilor

Coeziunea depinde în mare măsură de satisfacția pe care membrii o resimt în cadrul grupului, de forțele care îi atrag către grup, de sentimentul de apartenență pe care îl încearcă.

b) atracția grupului

Pentru ca grupul să posede valențe de atractivitate, el trebuie să satisfacă o serie de nevoi personale de genul afiliației, considerației, recunoașterii, securității, etc.

De exemplu, dacă grupul dă impresia individului că el nu are importanță, există riscul să nu se creeze această atractivitate sau eventual, să se realizeze la cote foarte scăzute.

Dimpotrivă, dacă nevoile personale sunt satisfăcute există şanse reale ca membrii săi să se identifice cu grupul şi deci, coeziunea să se situeze la cote mai înalte.

c) cooperarea

În cazul în care membrii unui grup au raporturi de cooperare, situaţia creată este mai atractivă decât dacă sunt în raporturi de competiţie.

Comparată cu întrajutorarea, întrecerea creează o insecuritate personală mai mare deoarece indivizii se aşteaptă la ostilitate din partea celorlalţi.

Mai mult, dacă grupul se divizează în subgrupe există riscul apariţiei unor tensiuni şi a unor stări conflictuale, ceea ce diminuează semnificativ randamentul respectivului grup.

7) Tipul de influenţă exercitată asupra grupului

Acest factor nu trebuie neglijat, deoarece în foarte multe cazuri funcţionarea optimă a grupului dar şi randamentul acestuia sunt determinate de tipul de influenţă exercitată de către lider asupra acestuia.

Pe de altă parte, nu trebuie să se uite că de multe ori, apariţia unor tensiuni şi a unor conflicte în interiorul grupului au ca punct de plecare tot tipul de influenţă pe care o exercită conducătorul grupului.

La modul general, influenţa poate fi *directă* sau *indirectă,* fiecare dintre cele două forme exercitându-se prin anumite comportamente etalate de către profesor pe baza cărora se structurează ulterior şi tipul de relaţie educativă pe care profesorul o permanentizează la nivelul grupului pe care îl conduce.

Ca notă generală, trebuie făcută menţiunea că unii educatori, prin temperamentul lor, prin pregătirea psihopedagogică de care dispun, prin concepţia generală pe care o au despre educaţie, exercitată constant un anumit tip de influenţă (directă sau indirectă) dar există şi cazuri când educatorii optează pentru un anumit tip de influenţă în funcţie de mai multe aspecte, fie că este vorba de

vârsta elevilor, de experienţele de învăţare pe care aceştia le posedă, de sistemul de deprinderi şi priceperi pe care elevii şi le-au format în timp, de potenţialul intelectual de care dispun, de tipul de activitate în care sunt implicaţi etc.

Plecând de la aceste determinări, cadrul didactic poate opta spre un anumit tip de influenţă, dar poate să le şi alterneze dacă contextul de instruire sau tipul de activitate impun o asemenea strategie.

Chiar dacă această prezentare a caracteristicilor grupului nu a putut fi făcută în mod mai amănunţit, se poate totuşi trage concluzia că nu poate fi influenţat eficient un grup de elevi dacă liderul sau educatorul său nu-l cunoaşte din perspectiva tuturor parametrilor implicaţi în buna funcţionare a acestuia.

b) Al doilea considerent care stă la baza relaţiei dintre *pedagogie* şi *psihologia socială* este concretizat în faptul că de foarte multe ori, în activitatea de instruire – învăţare, cadrele didactice sunt puse în situaţia de a forma la elevii cu care lucrează o serie de atitudini, de convingeri, de sentimente, într-un cuvânt de a-i ajuta pe aceştia să dobândească o serie de achiziţii de natură afectivă care au un rol extrem de important în dezvoltarea generală a personalităţii elevilor.

Pentru ca aceste achiziţii să fie posibile însă, cadrele didactice trebuie să cunoască mecanismele care stau la baza formării lor, iar după aceea, să elaboreze strategiile cele mai adecvate, cele mai potrivite care să asigure reuşita într-un demers de asemenea natură.

În această privinţă, psihologia socială poate oferi pedagogiei înfomaţii de un real folos pentru că, de exemplu, la ora actuală sunt cunoascuţi factori implicaţi maximal în formarea sau schimbarea atitudinilor.

Referindu-se la acest aspect *J. N. Kapferer* (1978) consideră că principalele elemente care afectează procesul persuasiv sunt:

a) natura şi calităţile sursei;

b) natura şi calităţile mesajului;

c) natura şi calităţile canalului de transmitere a mesajelor;

d) natura şi caracteristicile receptorului;

Cunoscându-se acesti factori evident, cadrul didactic poate acţiona la nivelul fiecăruia pentru a face posibilă formarea sau schimbarea unei atitudini.

De exemplu, când se are în vedere natura şi calităţile sursei referirile vizează cu precădere competenţa pe care o posedă sursa în domeniul în care se vizează formarea atitudinii, sau credibilitatea de care dă dovadă existând şi cazuri când sursa onorează prima exigenţă, dar n-o poate proba pe a doua şi drept urmare, atitudinea nu se poate forma.

c) Relaţia dintre pedagogie şi psihologia cognitivă

După cum se cunoaşte, psihologia cognitivă este o ramură mai recentă a psihologiei, dar ea a făcut progrese foarte importante în ultimele decenii astfel încât, unele inovaţii de natură cognitivistă pot fi utilizate în activitatea cotidiană de instruire-învăţare atât pentru a o facilita cât şi pentru a-i mări eficacitatea şi productivitatea.

În linii mari, cele mai semnificative inovaţii ale psihologiei cognitive care pot fi aplicate în activitatea de instruire sunt circumscrise *organizării semantice a cunoştinţelor,* aici decelându-se mai multe posibilităţi, fie că este vorba de organizarea cunoştinţelor prin intermediul *schemelor cognitive,* fie prin intermediul *reţelelor semantice,* fie prin intermediul *scenariilor cognitive,* toate aceste modalităţi facilitând, pe de o parte, înţelegerea mai profundă a acestor cunoştinţe, iar pe de altă parte, favorizează în mai mare măsură fixarea şi păstrarea acestora în memoria de lungă durată (M.L.D.).

Se înţelege însă de la sine că, utilizarea acestor inovaţii cognitiviste, nu este posibilă dacă personalul didactic nu este bine informat în legătură cu

avantajele acestei modalităţi şi nu dispune de abilităţile necesare reclamate de organizarea semantică a cunoştinţelor.

După prezentarea diverselor ipostaze ale corelaţiei dintre pedagogie şi psihologie, pot fi aduse şi alte argumente care demonstrează similaritatea mare existentă între cele două discipline, care cu siguranţă, n-a fost subliniată întotdeauna nici în lucrările care au abordat această problematică.

Dintre acestea primul, bineînţeles, se referă la faptul că multe dintre metodele utilizate de pedagogie în activitatea de instruire-învăţare îşi relevă specificitatea prin intermediul unor considerente de natură psihologică.

De exemplu, expunerea sau cursul magistral, ca metode de instruire valorifică într-un fel o formă a limbajului oral şi anume, monologul, după cum, metodele conversative valorifică maximal avantajele altei forme şi anume dialogul.

De asemenea, metodele moderne de instruire cum sunt învăţarea prin descoperire, rezolvarea de probleme, instruirea programată pot fi susţinute în primul rând cu argumente de natură psihologică, urmând ca acestora să li se adauge şi argumentele de natură pedagogică, ceea ce demonstrează încă odată legătura puternică existentă între pedagogie şi psihologie. În acest sens, trebuie menţionat faptul că în multe cazuri, o metodă de instruire este tratată atât în lucrările de pedagogie, cât şi în unele lucrări de psihologie cum se întâmplă cu instruirea programată care este analizată de *M. Reuchlin* (1999) în tratatul său de psihologie atât din perspectivă psihologică, cât şi din perspectivă pedagogică.

Un al doilea argument îl constituie faptul că unele metode pe care actuala pedagogie le utilizează cu succes sunt de fapt metode de sorginte psihologică cum este cazul brainstorming-ului, inventicii, studiul de caz care, prin specificul lor, sunt metode de stimularea creativităţii în grup.

În sfârşit, poate n-ar trebui să terminăm prezentarea relaţiei dintre pedagogie şi psihologie fără să amintim şi contribuţia pe care a adus-o *psihanaliza* educaţiei, deoarece aceasta a demonstrat rolul experienţelor trăite anterior de către copil în dezvoltarea ulterioară a personalităţii sale.

Evident, educaţia trebuie să ţină cont de aceste experienţe trecute deoarece, pe de o parte, ele stau la baza etalării unor comportamente a căror geneză poate fi ambiguă şi care poate să-l deruteze pe educator, iar pe de altă parte, deoarece experienţele trăite îşi vor pune amprenta asupra evoluţiei ulterioare a personalităţii fie că este vorba de dimensiunea cognitivă, afectivă, morală etc.

d) *Relaţia dintre pedagogie şi sociologie*

Această legătură este foarte importantă şi poate să-şi aibă geneza în fapul că educaţia, în esenţă, este un fenomen social care este condiţionată de societate dar care la rândul său poate influenţa societatea şi evoluţiile acesteia.

Ca şi în cazul altor discipline, sociologia poate oferi pedagogiei o serie de date, de informaţii care, în linii mari, se referă la următoarele aspecte:

1) informaţii referitoare la modul de finanţare a educaţiei, iar acest lucru este extrem de important deoarece, aşa cum am menţionat anterior, educaţia depinde de resusele care i-au fost alocate pentru a asigura condiţiile reclamate de buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ;
2) informaţii referitoare la mediul de rezidenţă al copilului, aici fiind vizate starea materială a familiei, tipul acesteia, climatul socio-afectiv, nivelul cultural a părinţilor ş.a., toate trebuind să fie luate în consideraţie deoarece aşa cum se ştie familia este un mediu educagen

care poate susține eforturile școlii în demersurile sale de natură educativă;

3) informații referitoare la maniera în care societatea depune eforturi pentru egalizarea șanselor în educație astfel încât elevii să nu întâmpine dificultăți în accederea spre anumite tipuri și profiluri de școli;

4) informații referitoare la structura personalului didactic pe vârste, sex, tipuri și profiluri de școli existând astfel posibilitatea ca sistemele de învățământ să și poată fi comparate între ele.

Toate aceste informații apar în manuale sau tratatele de sociologie (a se vedea *N. Goodman, A. Giddens,* 2000) și este util ca educatorii să le cunoască pentru ca în anumite contexte să le utilizeze în activitatea cotidiană de instruire și formare.

După cum s-a putut constata, pedagogia întreține o serie de legături cu alte științe și este posibil ca pe viitor universul său constelativ să se amplifice, dacă se pleacă de la ideea că educația este un fenomen prea complex încât să nu poată sensibiliza și alte domenii care să-și aducă o contribuție semnificativă în evoluțiile sale viitoare și ne gândim la lingvistică, psiholingvistică, cibernetică, etc.

5) Formele educației și relațiile dintre ele

Fiind un proces de maximă complexitate, educația se ipostaziază sub trei forme, și anume:

- ***Educația formală;***
- ***Educația nonformală;***
- ***Educația informală.***

Fiecare formă în parte se distinge printr-o serie de particularităţi care o diferenţiază de celelalte, dar între ele există relaţii de susţinere şi complementaritate care evită de cele mai multe ori contrapunerile.

1) Prima dintre forme şi anume, ***educaţia formală*** reprezintă totalitatea influenţelor care se exercită asupra elevilor de către instituţii specializate, fie că este vorba de şcoli, universităţi sau alte instituţii de formare.

Dintre elementele de specificitate decelate în cadrul acestei forme pot fi amintite următoarele aspecte:

- se realizează într-un cadru instituţional, în instituţii create special pentru a asigura facilităţi desfăşurării procesului de instruire şi de formare;
- se realizează prin implicarea unui personal specializat (cadrele didactice), calificate special în acest sens care dispune de o serie de competenţe şi anume, competenţele de *natură ştiinţifică*, de natură psihopedagogică, de natură *psihosocială* la care trebuie să se adauge competenţele *socioafective;*
- vizează întotdeauna realizarea unor finalităţi de natură educativă şi atingerea unor obiective care au fost stabilite anterior şi care sunt consemnate în documentele de politică şcolară;
- are ca ţel fundamental dezvoltarea armonioasă a personalităţii umane urmărindu-se toate componentele acesteia: dimensiunea cognitivă, afectivă, psihomotrică, morală;
- contribuie decisiv atât la formarea *culturii generale* a elevilor, dar şi la formarea *culturii profesionale* a acestora facilitând

integrarea socială şi profesională a tinerilor în diversele sectoare de activitate;

- facilitează contactul elevilor cu diversele domenii ale cunoaşterii, oferindu-le acestora posibilitatea să dobândească cunoştinţe şi informaţii aparţinând diverselor ştiinţe reprezentate prin disciplinele de învăţământ care intră în structura curriculum-ului şcolar; oferă elevilor posibilitatea să-şi formeze o serie de deprinderi, abilităţi, priceperi care să le faciliteze progrese în activitatea de instruire şi în dobândirea viitoarei profesii;
- cum menţionează *C. Cucoş* (2002, pag. 45), educaţia formală este puternic expusă şi este infuzată de exigenţele suprapuse ale comandamentelor sociale şi uneori, politice. Ea este dimensionată prin politici explicite ale celor care se află la putere la un moment dat;
- realizându-se prin parcurgerea curriculum-ului *prescris*, educaţia formală impune o normativitate ridicată şi implicit poate determina o limitare a creativităţii didactice;
- presupune, cum relevă unii autori (*T. Cozma,* 1988, *S. Cristea,* 2003), realizarea unor activităţi evaluative prin diferite forme şi prin mijloace diferite care să identifice progresele elevilor şi eventualele disfuncţionalităţi apărute în desfăşurarea procesului instructiv-educativ;
- educaţia formală se realizează, cum corect relevă *E. Istrate* (1988), în cadrul sistemului de învăţământ care prin modul lui de structurare, prin felul în care are proiectate ciclurile de învăţământ, prin tipurile şi profilurile de şcoli pe care le încorporează conferă o notă specifică şi modului de realizare a educaţiei formale;

Dacă se are în vedere modul de structurare a Sistemului de învățământ din România, configurația acestuia este următoarea:

a) *învățământul preșcolar*: grupa mică, mijlocie și mare, de pregătire pentru școală;

b) *învățământul primar*: clasele I-IV;

c) *învățământul secundar*:

-învățământ gimnazial: clasele V-VIII;

-învățământ profesional;

-învățământ liceal: clasele IX-XII (XIII);

d) *învățământ postliceal;*

e) *învățământ superior;*

-învățământ universitar

-învățământ postuniversitar

În pofida unor critici care i s-au adus de-a lungul anilor, educația formală rămâne cea mai reprezentativă (cel puțin până în momentul de față) estimându-se că ea oferă aproape 60-70% din totalul influențelor educative exercitate asupra copiilor și tinerilor.

2) A doua formă de educație este cea de tip ***nonformal*** și ea cuprinde (sau include) totalitatea influențelor de natură educativă realizate în afara clasei sau în afara școlii.

Și această formă de educație dispune de o anumită specificitate care este decelabilă la nivelul mai multor aspecte cum sunt: *obiectivele* care îi sunt specifice, *activitățile* prin care se diferențiază de educația formală, *limitele* (dezavantajele) pe care le generează.

În legătură cu obiectivele pe care le vizează, V. De Landsheere (1992, pag. 566) consideră că dintre cele mai semnificative pot fi amintite următoarele:

a) susţinerea celor care doresc să-şi dezvolte sectoare particulare în comerţ, agricultură, servicii, industrie etc;

b) ajutarea populaţiei pentru a exploata mai bine resursele locale sau personale;

c) alfabetizarea,

d) desăvârşirea profesională sau iniţierea într-o nouă activitate;

e) educaţia pentru sănătate sau timpul liber etc.

În ceea ce priveşte *activităţile* pe care le încorporează, trebuie făcută mai întâi o desociere între *activităţile din afara clasei* şi *activităţile din afara şcolii.*

Activităţile organizate în afara clasei includ, la modul general, cercuri pe discipline de învăţământ, cenacluri literare, ansambluri sportive, artistice, culturale, întreceri, competiţii, concursuri, olimpiade şcolare.

După cum uşor se poate observa, organizarea acestor activităţi este puternic corelată cu opţiunile, posibilităţile şi aşteptările elevilor de unde rezultă şi marea lor flexibilitate.

Activităţile specifice educaţiei nonformale realizate în afara şcolii se împart în două categorii şi anume:

a) *activităţi perişcolare* organizate în scopul petrecerii timpului liber în care sunt incluse excursiile, vizitele, taberele, vizionările de spectacole (teatre, cinema), vizitarea unor expoziţii;

b) *activităţi paraşcolare* organizate ca soluţii alternative de perfecţionare, reciclare, instruire personală.

Referitor la *caracteristicile* educaţiei nonformale, acesteia îi sunt specifice o serie de particularităţi din rândul cărora mai semnificative sunt:

1) activităţile extraşcolare au un caracter opţional, permiţându-le elevilor să se orienteze spre ele în funcţie de posibilităţile, aptitudinile, interesele de care dispun, ceea ce le conferă un grad mai

mare de atractivitate, comparativ cu activitățile specifice educației formale care nu pot onora această exigență deoarece, în majoritatea cazurilor, ele sunt impuse elevilor excluzându-se posibilitatea opțiunilor.

2) În desfășurarea acestor activități elevii joacă un rol mai *activ* deoarece acestea corespund intereselor și așteptărilor lor și implicit, pot să le amplifice motivația și dorința de a se implica în reușita lor.

În legătură cu această caracteristică trebuie menționat faptul că, în cadrul activităților de tip nonformal, accentul cade pe ceea ce fac elevii și nu profesorul, așa cum se întâmplă de cele mai multe ori în activitățile specifice educației formale.

3) activitățile din cadrul educației nonformale îmbină în mai mare măsură *utilul* cu *plăcutul,* deoarece ele ocazionează dobândirea unor cunoștințe care amplifică sfera de cunoaștere a elevilor și nu profesorul dar în același timp, prin specificul lor, au un caracter reconfortant, tonifiant, care nu generează apariția oboselii așa cum se întâmplă în multe activități specifice educației formale.

4) Activitățile realizate în cadrul educației nonformale pot stimula în mai mare măsură *imaginația* și *creativitatea* elevilor, iar acest lucru se explică din două perspective și anume:

a) pe de o parte, elevii participă la activități spre care au optat și pentru care au o serie de interese și o serie de aptitudini;

b) pe de altă parte, activitățile de tip nonformal se desfășoară în cadre și în contexte unde nivelul de permisivitate este mai mare și unde inițiativele elevilor sunt luate în considerație așa cum nu se întâmplă de multe ori în activitățile de tip formal.

5) activitățile de tip nonformal facilitează o solicitare diferențiată a elevilor în funcție de *posibilitățile, aptitudinile* și *așteptările* acestora.

În consecință, nemaifiind vorba de constrângerile impuse de parcurgerea unui curriculum prescris, aceste activități permit ca elevii să primească sarcini în funcție de posibilitățile de care dispun și în funcție de ritmurile de lucru care le sunt specifice;

6) majoritatea activităților incluse în educația nonformală nu fac obiectul unor evaluări *sistematice* și *riguroase,* așa cum se întâmplă în cazul activităților specifice educației formale, ceea ce înseamnă că se elimină sursele generatoare de stres și de oboseală în rândul elevilor;

7) În organizarea și desfășurarea acestor activități rolul cadrului didactic este mult mai discret el putând să exercite asupra elevilor o influență *indirectă,* în timp ce în cazul activităților specifice educației formale, în majoritatea situațiilor se exercită asupra elevilor o influență *directă* cu toate consecințele rezultate dintr-o asemenea situație.

În sfârșit, și educația nonformală prezintă o serie de *limite*, motiv pentru care nu trebuie să se exagereze atunci când i se subliniază de obicei avantajele mai ales prin comparația făcută cu educația de tip formal.

Aceste inconveniente ale educației nonformale sunt menționate de o serie de autori iar *S. Cristea* (2003, pag. 159) consideră că printre cele mai semnificative pot fi amintite:

a) promovează structuri excesiv de fluide, centrate doar asupra unor obiective concrete, immediate, fără angajarea unor strategii valorificabile în perspectiva educației permanente;

b) întreţine unele riscuri pedagogice (un anumit activism de suprafaţă); dependenţa de mijloace tehnice care poate dezechilibra corelaţia subiect-obiect);

c) eludarea posibilităţilor de validare socială a rezultatelor, prin diplome şi certificate, la nivelul educaţiei formale.

3) A treia formă o reprezintă educaţia *informală*, care desemnează totalitatea influenţelor de natură educativă exercitate asupra indivizilor în mod spontan sau difuz, formă în plină expansiune comparativ cu deceniile anterioare şi generatoare a unui anumit tip de curriculm pe care specialiştii îl denumesc *curriculum informal.*

Dintre caracteristicile acestei forme, printre cele mai semnificative pot fi menţionate:

a) vehicularea unui volum foarte mare de cunoştinţe şi afirmaţii comparativ cu alte forme ale educaţiei care pot crea probleme destinatarilor potenţiali, în cazul în care aceştia nu posedă grile şi criterii de lecţie destul de riguroase;

b) eterogenitatea foarte mare a cunoştinţelor şi informaţiilor vehiculate, care vizează domenii de o mare diversitate, ceea ce poate crea probleme în articularea, semnificarea şi procesarea acestor informaţii,

c) varietatea mare a surselor care generează şi stau la baza cunoştinţelor şi informaţiilor vehiculate prin intermediul educaţiei informale;

d) similaritatea mai mare sau mai mică între natura cunoştinţelor şi informaţiilor provenite prin intermediul educaţiei informale şi cele pe care elevii le dobândesc prin parcurgerea curriculum-ului formal.

Cunoaşterea acestor caracteristici specifice educaţiei informale reprezintă o necesitate dacă se doreşte valorificarea optimă a influenţelor de natură educativă care pot fi transmise prin intermediul acestei forme.

Interdependenţa formelor de educaţie

Existenţa celor trei forme de educaţie, şi anume: *formală*, *nonformală* şi *informală* cu caracteristicile şi particularităţile lor, cu elementele de similaritate dar şi de diferenţiere, cu avantajele dar şi cu limitele lor poate ocaziona întrebări referitoare la felul cum ar trebui să se articuleze cele trei modalităţi pentru ca efectele lor educative asupra elevilor să se soldeze cu eficienţă maximă.

Acest deziderat nu este posibil, însă, dacă nu se cunosc interdependenţele dintre cele trei forme, pe de o parte, iar pe de altă parte, dacă nu se concep strategii adecvate care să pună în valoare potenţialul educaţional al fiecărei modalităţi cu consecinţele benefice rezultate dintr-o asemenea situaţie.

Aşa cum s-a văzut, educaţia formală este indispensabilă pentru că, pe de o parte, contribuie decisiv la formarea personalităţii elevilor, la formarea culturii generale a acestora, pentru că asigură calificările necesare bunei funcţionări a economiei şi a producţiei.

Neputîndu-se ignora rolul educaţiei formale, atunci pot apărea întrebări referitoare la menirea celorlalte două forme care, în nici un caz, nu trebuie contrapuse celei dintâi, indiferent de considerentele avute în vedere atunci când se optează pentru o asemenea viziune.

Ca notă generală, dacă se are în vedere relaţia dintre educaţia formală şi educaţia nonformală, se poate menţiona că aceasta din urmă, poate îndeplini două funcţii, fie că este vorba de o funcţie de completare a educaţiei formale, fie că este vorba de o funcţie ilustrativă.

Într-adevăr, oricâtă varietate şi diversitate ar proba educaţia formală prin intermediul curriculum-ului prescris, este aproape imposibil ca ea să acopere toată problematica educativă care să facă obiectul activităţii de instruire şi de formare în care sunt antrenate tinerele generaţii. În această situaţie, prin specificul său, educaţia nonformală poate avea un rol complementar putând să suplinească minusurile pe care, dintr-un motiv sau altul, educaţia formală nu le-a avut în vedere, fie din cauza unor deficienţe de proiectare curriculară, fie din motive de spaţiu şi timp, fie că este vorba de anumite categorii de specialişti pe care nu îi avea disponibili etc.

Cum uşor se poate anticipa, această funcţie complementară a educaţiei nonformale nu se realizează în mod automat, nu se realizează de la sine, ci se realizează numai în condiţiile în care responsabilii care gestionează educaţia nonformală sunt foarte bine informaţi în legătură cu valorile pe care le vehiculează educaţia formală, cu tipurile de convingeri şi atitudini care se doresc formate la nivelul elevilor care fac obiectul activităţii de instruire şi formare. Odată identificate aceste aspecte, ulterior se pot concepe strategii în cadrul educaţiei nonformale, prin intermediul cărora să se completeze golurile sau lacunele care au fost generate de către educaţia formală, de cele mai multe ori într-o manieră neintenţionată. Dacă aceste strategii sunt bine concepute la nivelul educaţiei nonformale este uşor de anticipat că efectele educative asupra elevilor vor fi benefice, aceştia putând să-şi amplifice sfera de cunoaştere, să-şi formeze o serie de convingeri şi atitudini cu rol mare în dezvoltarea ulterioară a personalităţii etc.

Exemplele care vin să susţină această idee sunt uşor de găsit şi sunt la îndemâna oricărui educator. De exemplu, de multe ori, educaţia formală nu poate onora toate exigenţele care vizează formarea anumitor laturi ale educaţiei, cum ar fi: *educaţia artistică, educaţia civică* etc., dar educaţia nonformală poate completa aceste lacune, dacă prin mijloacele pe care le are la dispoziţie (instituţii de cultură

şi artă, mijloace mass-media etc.) concepe programe care să aibă un rol complementar faţă de oferta educaţională pusă la dispoziţia elevilor de către educaţia formală.

A doua funcţie pe care o are educaţia nonformală este cea *ilustrativă*, care, de asemenea, se poate solda cu efecte benefice asupra elevilor şi care nu mai operează cu scopul de a suplini sau acoperi minusurile generate inevitabil de educaţia formală. Mai concret, prin intermediul acestei funcţii, educaţia nonformală vine cu nuanţări, cu explicitări suplimentare, cu ilustrări de relevanţă maximă, care îmbunătăţesc procesul de înţelegere a unor teme, subiecte, chestiuni, pe care educaţia formală le-a avut în vedere, dar asupra cărora nu a putut să insiste mai mult.

În ceea ce priveşte legăturile dintre educaţia formală şi cea informală, trebuie făcută precizarea că aceasta din urmă se poate raporta diferit la cea dintâi, ceea ce înseamnă că în anumite situaţii poate să o susţină, iar în altele, dacă nu se au în vedere precauţiile necesare, s-o bruieze, şi în consecinţă, s-o afecteze într-o anumită măsură.

Dacă se are în vedere succesiunea în timp se poate afirma pe bună dreptate că educaţia informală precede şi continuă educaţia formală, ceea ce înseamnă o dublă poziţionare faţă de această formă a educaţiei. Mai concret, dacă educaţia informală o precede pe cea formală, atunci înseamnă că, în realizarea acesteia din urmă, trebuie să se valorifice aspectele relevante, semnificative, existente la nivelul educaţiei informale. Altfel spus, educaţia informală, prin anumite aspecte ale ei, se poate constitui într-o bază de pornire, într-o premiză favorabilă pentru realizarea educaţiei formale. Dimpotrivă, negarea acesteia sau ignorarea mai mult sau mai puţin conştientă poate aduce deservicii şi crea dificultăţi la nivelul educaţiei formale, iar lucrul acesta este uşor de explicat în

sensul că se ignoră achiziţii pe care elevii deja le posedă şi care pot fi valorificate în instruirea care urmează.

Faptul că educaţia informală o continuă sau o urmează pe cea formală generează o serie de consecinţe care, de asemenea, trebuiesc cunoscute de către toate persoanele care au competenţe şi responsabilităţi în organizarea activităţilor instructiv-educative.

În cadrul acestei poziţionări trebuie pornit de la ideea că în receptarea mesajelor de natură educativă provenite prin intermediul educaţiei informale este eficient să se utilizeze grile şi criterii de selecţie pe care elevii şi le-au format în timp, în cadrul activităţilor desfăşurate în perimetrul educaţiei formale.

Din această dublă poziţionare decurg două consecinţe de natură pedagogică extrem de semnificative în sensul că, pe de o parte, elementele semnificative specifice educaţiei informale sunt mai uşor încorporate şi valorificate de către educaţia formală, iar pe de altă parte, prin utilizarea criteriilor şi a grilelor de selecţie oferite de educaţia formală, se realizează o receptare mai eficientă a influenţelor oferite prin intermediul educaţiei informale, renunţându-se la toate mesajele a căror valoare educativă este îndoielnică.

Date fiind avantajele dar şi limitele fiecărei forme de educaţie în parte, problema care se pune este aceea de a le articula corect astfel încât influenţele lor de natură educativă să se soldeze cu eficienţa maximă.

În legătură cu modalităţile de articulare a celor trei forme de educaţie, *G. Văideanu* (1988, pag. 228) indică următoarele posibilităţi:

- lecţii tematice sau lecţii cu deschidere spre informaţia obţinută de elevi în cadrul informal;
- lecţii şi echipe de profesori (biologie-chimie sau fizică şi literatură etc.), pregătite în legătură cu temele de bază ale informaţiei obţinute

în cadrul informal (filme, excursii, emisiuni T.V.) referitoare la cosmos, la oceane etc.;

- ore de educație morală sau dirigenție care abordează probleme concrete;
- ore de filozofie, când ele au deschidere spre problematica lumii contemporane și a vieții,
- folosirea metodelor care leagă învățarea în clasă cu, învățarea independentă,
- unele activități extrașcolare (cercuri, excursii didactice) pot servi aceluiași scop.

CAPITOLUL II

EDUCAŢIA PERMANENTĂ

1) Delimitări conceptuale

Devenit tot mai uzual în ultimele decenii, termenul de educaţie permanentă denotă în fapt o realitate foarte complexă ce cu greu poate fi încadrată într-o definiţie care să fie şi concisă, dar şi destul de acoperitoare pentru întreaga problematică pedagogică la care face referire.

Acesta este motivul pentru care, de multe ori, în locul unei definiţii referitoare la educaţia permanentă se preferă recursul la descrierile conceptuale prin intermediul cărora se speră să se surprindă mai uşor elementele de specificitate ale acesteia.

Un asemenea demers realizează *R. H. Dave* (1973, pp. 14-25), prin intermediul căruia decelează educaţiei permanente o serie de caracteristici din rândul cărora cele mai semnificative sunt:

- educaţia nu se termină la sfârşitul şcolarizării instituţionalizate, ci este un proces *continuu, permanent*. Educaţia permanentă se întinde pe întreaga durată de viaţă a unui individ;
- educaţia permanentă nu se limitează doar la educaţia adulţilor, ci ea cuprinde şi unifică toate stadiile educaţiei: preşcolar, primar, secundar, universitar, postuniversitar etc. Astfel, ea caută să abordeze educaţia în *totalitatea* ei;

- educaţia permanentă include modele de educaţie *formală*, *nonformală* şi *informală*;
- *familia* joacă rolul cel mai subtil, crucial în iniţierea procesului de învăţare permanentă. Deţinerea acestui rol continuă pe întreaga durată de viaţă a unui individ, printr-un proces de *învăţare în cadrul familiei;*
- *comunitatea* joacă, de asemenea, un rol important în sistemul educaţiei permanente, chiar din momentul în care se stabilesc primele interacţiuni ale copilului cu aceasta şi funcţia ei educativă se continuă pe parcursul întregii vieţi, atât în domeniul profesional, cât şi în general;
- *instituţiile educative* cum sunt şcolile, universităţile şi centrele de instruire sunt, desigur, importante dar numai ca unul din factorii educaţiei permanente; ele nu mai deţin monopolul asupra educaţiei şi nu mai pot exista izolate de alţi factori educativi din societate;
- educaţia permanentă urmăreşte continuitatea şi articularea de-a lungul dimensiunii ei verticale sau longitudinale (*articulare verticală*);
- educaţia permanentă urmăreşte, de asemenea, integrarea la nivelul dimensiunilor ei orizontale şi de profunzime pentru fiecare stadiu al vieţii (*integrare orizontală*);
- în opoziţie cu formele de elită ale educaţiei, educaţia permanentă are un caracter universal. Ea reprezintă *democratizarea educaţiei*;
- educaţia permanentă reprezintă o abordare caracterizată de flexibilitate şi *diversitate* în *conţinut, instrumente* şi *tehnici de învăţare* şi *timp de învăţare*;

- educația permanentă reprezintă o *abordare dinamică* a educației, care permite adaptarea materialelor și a mijloacelor de învățare la noile condiții impuse de dezvoltare;
- educația permanentă permite *modele* și *forme alternative* de însușire a educației;
- educația permanentă are două mari componente: *generală* și *profesională*. Aceste componente nu sunt complet diferite una de cealaltă, ci, prin natura lor, ele sunt *interrelative* și *interacționează*;
- funcțiile *adaptative* și *învățarea* (ale individului și ale societății) sunt desăvîrșite prin educația permanentă;
- educația permanentă îndeplinește și o funcție *corectivă*: ea se ocupă de deficiențele sistemului existent de educație;
- scopul final al educației permanente este de a menține și îmbunătăți *calitatea vieții*;
- există trei condiții preliminare pentru educația permanentă: *oportunitate*, *motivație* și *educabilitate*;
- educația permanentă este un *principiu organizator* pentru toate tipurile de educație.

2) Sistemul educației permanente

Abordată din perspectivă sistemică, educația permanentă apare ca un sistem în cadrul căruia pot fi identificate mai multe paliere, mai multe subsisteme, care nu sunt etanșe ci intercorelate tocmai în scopul ca, în globalitatea ei, educația permanentă să se soldeze cu efecte de maximă eficiență.

Referindu-se la maniera de structurare a sistemului educației permanente, *I. Jinga* (1974) consideră că principalele componente structurale ale acesteia sunt următoarele:

1) *educația în familie* (înțeleasă într-un sens mai larg care nu vizează numai educația copiilor, ci și educația tuturor membrilor unei familii).
2) *subsistemul învățământului,* care cuprinde următoarele cicluri:
   -învățământul preșcolar
   -învățământul primar
   -învățământul gimnazial
   -învățământul liceal
   -învățământul profesional
   -învățământul superior
   -învățământul postuniversitar
   -doctoratul și alte forme de perfecționare.

3) *Activitatea cultural-artistică,* considerată în sens larg (spectacole, concerte, activitate editorială, activitatea din case de cultură, biblioteci,universități populare, muzee etc).

4) *Educația adulților,* care de multe ori este echivalată cu educația permanentă deși, ea este numai un subsistem al acesteia și căreia îi sunt specifice o serie de activități de genul:

   a) activități de reciclare;
   b) activități de perfecționare;
   c) activități de reconversie profesională;
   d) activități de recuperare sau de retrapare.

5) Societatea (transportul în comun, cadrul organizațional, magazine etc.) se constituie ca un subsistem educațional *în ansamblul său* care, prin influențele

sale, de multe ori incidentale (mediul ambiant, strada, mijloacele), determină caracterul permanent al educației.

Analizând modul de structurare a sistemului educației permanente, ușor se poate observa că prin intermediul subsistemelor acesteia se realizează toate *formele educației* și toate *laturile educației,* deși gradul de implicare a diverselor subsisteme poate să fie diferit.

De exemplu, dacă se are în vedere felul în care subsistemele educației permanente sunt implicate în realizarea diverselor forme ale educației, atunci ușor se poate constata faptul că educația formală este realizată în mod preponderent prin contribuția subsistemului învățământului care la rândul său face apel la un curriculum prescris, educația nonformală este realizată într-o mare măsură prin subsistemul activității cultural-artistice și, în sfârșit, educația informală, prin implicarea familiei și a societății în ansamblul său.

La fel se întâmplă și când se pune problema implicării diverselor subsisteme ale educației permanente în realizarea unor laturi ale educației, putându-se aprecia că, de exemplu, în realizarea educației intelectuale o contribuție majoră o are subsistemul învățământului, deoarece în cadrul acestuia elevii asimilează nu numai un volum impresionant de cunoștințe și informații, ci își formează și o serie de abilități intelectuale, structuri operatorii care le permit ulterior să rezolve diverse tipuri de probleme și să desfășoare o multitudine de activități.

Când este vorba de celelalte laturi ale educației (educația morală, educația estetică, educația igienico-sanitară etc.), la susținerea acestora, pe lângă subsistemul învățământului, o contribuție semnificativă o au și celelalte subsisteme ale educației permanente și de aceea aportul lor în această direcție nu poate și nu trebuie să fie subestimat.

Ca notă generală se poate aprecia că educația permanentă, în ansamblu, nu poate determina consecințe benefice dacă unul sau altul din subsistemele sale nu funcționează la parametri normali și dacă între aceste subsisteme nu există relații funcționale de susținere reciprocă.

3) Direcții de manifestare a educației permanente

O analiză asupra specificului educației permanente conduce la ideea că direcțiile în care aceasta se poate manifesta sunt obiectivate în:

- obiectivele și conținuturile procesului de instruire și formare;
- metodele și tehnicile utilizate;
- structurile pe care le promovează cu scopul de a realiza dezideratele ce-i sunt specifice;

a) Obiectivele și conținuturile procesului de instruire și formare

În legătură cu obiectivele educaționale se poate aprecia că educația permanentă a impus o nouă viziune, realizând o deplasare a accentului de pe obiectivele de natură *cognitivă* (informativă) spre obiectivele de natură *afectivă, atitudinală, motivațională,* a căror implicare în dezvoltarea personalității elevilor este unanim recunoscută și apreciată de către toate persoanele implicate în activități de instruire și de formare.

Acest lucru nu înseamnă în nici un fel o minimalizare a obiectivelor de natură informativă ci o regîndire a acestora, astfel încât, prin natura și specificul lor, ele să răspundă în mai mare măsură noilor mutații intervenite în societatea contemporană.

Altfel spus, în domeniul cognitiv, obiectivele prin natura lor, nu mai stipulează dobândirea unui volum mare de cunoştinţe şi informaţii, ci formarea unor tehnici de muncă intelectuală care ajută individul să-şi procure o serie de cunoştinţe printr-un efort personal.

În acest sens, unii autori vorbesc de oportunitatea *construirii educabilităţii* la indivizii implicaţi în anumite programe de instruire sau de formare. *J.B. Biggs* (1973) enumeră o serie de caracteristici identificate la persoanele care posedă această capacitate de maximă importanţă, din rândul cărora mai semnificative sunt:

1) a avea informaţii sau a fi capabil să localizeze informaţia;

2) a avea deprinderi intelectuale ce pot fi generalizate la un nivel mai înalt;

3) a poseda strategii generale pentru rezolvarea problemelor;

4) a-şi stabili propriile obiective;

5) a evalua rezultatele propriei învăţări;

6) a fi motivat adecvat;

7) a avea o imagine de sine adecvată.

Dacă în cadrul educaţiei permanente se realizează o deplasare de pe obiectivele informative spre cele formative, atunci înseamnă că trebuie formate la cei care se instruiesc o serie de atitudini care vizează, pe de o parte, crearea unei disponibilităţi pentru activitatea de învăţare, iar pe de altă parte, formarea unor deprinderi şi tehnici de muncă intelectuală pentru a-i învăţa „ cum să înveţe".

Această schimbare de direcţie este perfect justificată, deoarece o mare parte din cunoştinţele dobândite de elevi în şcoală cunosc repede o uzură morală, se învechesc, devin inoperante şi trebuie înlocuite cu altele care, prin noutatea lor, au o valoare operaţională ridicată. Aceste cunoştinţe noi însă, atât de necesare în rezolvarea unor probleme şi în desfăşurarea unor activităţi, nu pot fi dobândite

dacă indivizii nu şi-au format o serie de deprinderi şi de abilităţi menite să-i ajute să identifice şi să selecteze cunoştinţele de care au nevoie şi pe care trebuie să le prelucreze în funcţie de necesităţile momentului.

Dar în cadrul educaţiei permanente se vizează formarea unor atitudini favorabile nu numai pentru învăţare ca activitate intelectuală specific umană, ci se pune problema de a forma indivizilor şi o serie de atitudini în legătură cu unele aspecte ale societăţii şi ale existenţei în general.

Dacă societatea contemporană se caracterizează prin multiple schimbări (de natură politică, economică, socială etc.), atunci pare firesc să se formeze la indivizi atitudini favorabile schimbării, pentru ca acest fenomen să nu mai fie privit cu nelinişte şi cu îngrijorare, să nu mai fie stresant, ci să găsească individul pregătit cu o serie de montaje de natură psihologică, graţie cărora să se adapteze uşor şi să dezvolte comportamente adecvate noilor situaţii.

Valorizarea în mai mare măsură, în cadrul educaţiei permanente, a obiectivelor de natură afectivă şi motivaţională are o altă semnificaţie dacă se are în vedere rolul pe care îl au achiziţiile de natură afectivă în dezvoltarea generală a personalităţii umane.

După cum se cunoaşte, în structura personalităţii există o latură (componentă) *instrumentală,* care include deprinderile, priceperile, abilităţile pe care individul şi le-a format şi pe care le poate utiliza în rezolvarea diverselor probleme şi în desfăşurarea unor activităţi, dar există de asemenea şi o latură *relaţional-valorică,* în care intră sistemul de atitudini formate care îl ajută pe individ să se poziţioneze distinct faţă de diferitele aspecte, probleme, fenomene cu care se confruntă în activităţile cotidiene.

Dacă această din urmă componentă este bine structurată, atunci există şanse mari să fie mai bine valorificată şi latura instrumentală a personalităţii, fapt care se soldează cu consecinţe benefice în rezolvarea diverselor probleme.

Dimpotrivă, în cazul în care sistemul atitudinal este deficitar, este posibil ca individul să nu-şi poată pune în valoare nici deprinderile, abilităţile şi priceperile pe care le posedă şi pe care şi le-a format în cadrul instruirilor anterioare.

b) Metodele şi tehnicile utilizate în cadrul educaţiei permanente

În comparaţie cu educaţia de tip tradiţional, educaţia permanentă este inovatoare şi în privinţa metodelor şi a tehnicilor, dar noutatea nu constă atât în utilizarea unor metode noi, ci în frecvenţa cu care foloseşte anumite metode.

În consecinţă, educaţia permanentă valorizează în mai mare măsură acele metode care conferă învăţării un grad mai mare de activism şi care îl fac pe individ să devină coparticipant la propria sa formare, să fie nu numai obiect al educaţiei, ci şi subiect al acesteia.

Drept urmare, în cadrul educaţiei permanente se va pune un accent mai mare pe utilizarea unor metode cum sunt *învăţarea prin descoperire, rezolvarea de probleme, discuţiile în grup, studiul de caz, brainstormingul, jocul de rol* etc., toate recunoscute pentru gradul lor mare de formativitate, comparativ cu metodele de tip tradiţional.

Prin utilizarea acestor metode în cadrul educaţiei permanente, învăţarea, ca activitate, devine mai atractivă şi implicit mai motivantă pentru cei implicaţi şi de asemenea devine mai eficientă, deoarece achiziţiile dobândite într-o astfel de manieră au un nivel mai mare de operativitate şi de funcţionalitate, asigurându-se şi o mai bună reţinere a lor pe perioade mai îndelungate de timp.

c) Structurile promovate de educaţia permanentă

Contribuţii semnificative pot fi menţionate în contul educaţiei permenete şi în legătură cu structurile pe care aceasta le promovează, fie că este vorba de cele specifice subsistemului învăţământului, fie că este vorba de cele specifice educaţiei de tip nonformal.

Dacă este vorba de subsistemul învăţământului, educaţia permanentă promovează structuri flexibile, care prin specificul lor să asigure, pe de o parte, o dezvoltare armonioasă a întregii personalităţi a elevilor, iar pe de altă parte, să onoreze aşteptările privind alegerea unei profesiuni şi formarea de competenţe specifice domeniului pentru care s-a făcut opţiunea.

În consecinţă, din perspectiva educaţiei permanente, sistemul de învăţământ trebuie structurat într-o manieră care să îl facă compatibil cu posibilităţile şi aşteptările elevilor, dar, în acelaşi timp, să ţină cont de solicitările externe, fie că este vorba de mutaţiile intervenite în societate, fie de progresele înregistrate în perimetrele unor ştiinţe, fie de inovaţiile realizate în perimetrul învăţării şi al pedagogiei etc.

Cum uşor se poate anticipa, nu sunt neglijate nici problemele ce transgresează perimetrul învăţământului şi care, prin natura lor, sunt integrabile în educaţia de tip nonformal.

Prin intermediul unor subsisteme ale sale care au o contribuţie majoră în realizarea educaţiei nonformale, cum sunt instituţiile de cultură şi artă, mijloacele de comunicare în masă, educaţia permanentă onorează nevoile culturale şi profesionale ale unor categorii largi de populaţie, facilitând accesul la educaţie prin crearea unor facilităţi care cu greu erau acceptate cu câteva decenii în urmă.

Altfel spus, în comparaţie cu educaţia de tip tradiţional, cea permanentă nu îl pune pe individ numai în situaţia de a învăţa ci îl şi ajută, prin facilităţile

oferite, să realizeze acest lucru cu costuri cât mai reduse şi într-o perioadă mai scurtă de timp.

4) Caracteristicile educaţiei permanente

Ca şi educaţiei de tip tradiţional, educaţiei permanente îi sunt specifice o serie de caracteristici, care sunt menţionate de majoritatea autorilor care au abordat această chestiune (de exemplu, *G. Văideanu,* 1988, S. *Cristea, 2003,* ş.a.), din specificul acestora rezultând de fapt şi o serie de avantaje concretizate atât în modul în care se realizează activitatea de instruire şi de formare, cât şi în rezultatele obţinute ca efect al desfăşurării acesteia.

Aşadar, dintre caracteristicile identificate educaţiei permanente pot fi menţionate caracterul său:

-continuu;

-global;

-integral;

-participativ.

a) *Caracterul continuu* al educaţiei permenete se concretizează în faptul că aceasta vizează toate perioadele de vârstă ale individului, astfel încât acesta beneficiază de urmările pozitive ale influenţelor educative începând cu grădiniţa, dar şi după ce a parcurs perioada vieţii active.

Prin acest caracter continuu al educaţiei permanente devine posibilă realizarea unui deziderat pe care îl enunţase un autor celebru prin dictonul *toată viaţa este o şcoală*, dar atingerea sa nu reprezintă o intreprindere facilă, ci una

destul de complicată deoarece fiecare segment de vârstă presupune influențe de natură educativă specifice.

b) Caracterul *global* rezultă din faptul că, prin specificul său, educația permanentă reușește să integreze într-un sistem coerent toate nivelurile, tipurile și formele educației, ceea ce se soldează cu efecte educative benefice, comparativ cu situația în care aceste variabile erau disociate.

Integrarea acestor entități într-o structură coerentă facilitează apariția unor relații între ele, susținerea și completarea reciprocă, eficientizarea întregului proces instructiv-educativ.

c) Caracterul *integral* al educației permanente se concretizează în faptul că aceasta vizează formarea personalității individului din perspectiva tuturor dimensiunilor sale, ceea ce înseamnă că se are în vedere dezvoltarea intelectuală, afectivă, morală, fizică etc. prin accesul elevilor la toate tipurile și categoriile de valori.

Prin această caracteristică a sa, educația permanentă se deosebește semnificativ de educația de tip tradițional care, așa cum se cunoaște, avea în vedere în mai mare măsură dezvoltarea cognitivă neglijând, mai mult sau mai puțin deliberat, alte laturi importante ale personalității.

d) În sfârșit, caracterul *participativ* se explică prin faptul că educația permanentă se realizează în foarte mare măsură prin implicarea activă a individului la propria sa formare din care rezultă și încurajarea formelor de autoinstruire și autoeducație.

CAPITOLUL III

FACTORII DEZVOLTĂRII PSIHICE

Formarea personalității umane reprezintă un proces extrem de complicat în a cărui realizare sunt implicați o serie de factori, unii cu un impact mai mare, alții cu unul mai puțin semnificativ, iar cunoașterea acestora este justificată atât din perspectivă pur științifică (pentru a decela factorii și mecanismele implicate în procesul de formare a personalității), cât și din perspectivă educațională (pentru a organiza și manipula factorii dezvoltării într-o astfel de manieră încât, atât efectele individuale ale fiecăruia în parte, cât și efectele determinate de interacțiunea lor să determine progrese la nivelul întregii personalități).

Reprezentând un proces de o asemenea complexitate, formarea personalității umane a generat în timp o serie de dispute referitoare la impactul și la contribuția diverșilor factori în dezvoltarea psihică. La ora actuală există un consens în privința factorilor care au incidența cea mai semnificativă în sensul că pot să și faciliteze dezvoltarea psihică, dar și s-o restructureze într-o măsură mai mult sau mai puțin semnificativă.

În privința acestor factori, toate manuale de psihologie și de pedagogie relevă atât rolul pe care îl au *ereditatea, mediul* și *educația* în dezvoltarea psihică cât și demersurile care trebuie intreprinse pentru ca efectele acestora să se soldeze cu urmări pozitive în dezvoltarea generală a personalității.

1) Rolul eredității în dezvoltarea psihică

Ereditatea reprezintă procesul de transmitere a anumitor caractere de la o generație la alta și, mai concret, de la generațiile anterioare spre cele posterioare.

În legătură cu impactul acesteia asupra dezvoltării psihice, de-a lungul timpului s-au structurat o serie de teorii denumite *ineiste* sau *ereditariste,* care încercau să susțină și să acrediteze ideea că în dezvoltare psihică generală, rolul determinant îl are ereditatea, în timp ce alți factori ar avea o incidență nesemnificativă. În acest sens, pot fi menționate și încercările lui *F. Galton* de a demonstra rolul eredității în analiza unor arbori genealogici.

La ora actuală, desigur, s-au adus corecții acestor exagerări care nu mai fac posibilă supralicitarea rolului eredității în dezvoltarea personalității, admițându-se ca notă generală faptul că aceasta joacă un rol important în dezvoltarea psihică, dar alături de alți factori cum ar fi mediul și educația.

Ca proces de transmitere a anumitor caractere de la o generație la alta, ereditatea se ipostalizează, cum pe bună dreptate subliniază *Paul Popescu-Neveanu* (1977), în trei forme putându-se vorbi de o *ereditate a speciei* (prin intermediul căreia se transmit de la o generație la alta caracterele speciei umane << de ex. bipedismul, conformația corpului, numărul de organe >> care intră în alcătuirea corpului uman, capacitatea de a raționa, capacitatea de a dobândi limbajul articulat), de o *ereditate a rasei* (când transmiterea anumitor caractere de la o generație la alta se limitează la un grup de indivizi aparținând rasei respective << de exemplu, poziția ochilor la rasa galbenă și culoarea pielii la rasa neagră >>) și de o *ereditate parentală* (când procesul vizează transmiterea anumitor caractere de la părinți la copii, cum ar fi configurația anumitor părți ale capului << nas, ochi,

gură >>, culoarea părului, a pielii, modul de funcționare a anumitor procese de natură fiziologică, unele trăsături temperamentale).

Demonstrarea rolului pe care îl are ereditatea în dezvoltarea psihică generală se poate face prin invocarea unor argumente care sunt prezentate în unele lucrări de psihologie sau psihopedagogie.

De exemplu, A. Lieury (1996, pp.145-151) menționează ca principale argumente în demonstrarea rolului pe care îl are ereditatea în dezvoltarea psihică următoarele aspecte:

a) anumite anomalii genetice provoacă deficiențe mentale, cum se întâmplă în cazul sindromului Down (afecțiunea este generată de un număr anormal de cromozomi, adică 47 în loc de 46, perechea nr.21 prezintă în acest caz 3 cromozomi, trisomia 21) și în *oligofrenia fenilpiruvică* (în acest caz o singură genă este responsabilă de deficiența mentală și anume gena recesivă care alterează producerea unei enzime cu rol important în funcționarea optimă a creierului).
b) evoluția celor două categorii de gemeni (monozigoți și dizigoți) în timp este destul de diferită.

De exemplu, în cazul gemenilor monozigoți aceștia avoluează în timp într-o asemenea manieră încât similaritatea dintre ei devine tot mai evidentă în timp ce, în cazul gemenilor dizigoți, disimilaritatea devine tot mai accentuată.

La aceste argumente noi considerăm că s-ar mai putea adăuga încă unul și anume, cel referitor la legătura existentă între diversele nivele ale debilității mintale (ușoară, medie, imbecilitate, idioție) și nivelul performanțelor obținute de elevii care posedă o anumită debilitate. Mai concret spus, cu cât nivelul debilității mintale este mai scăzut, cu atît rezultatele obținute sunt mai reduse, indiferent de

metodele utilizate şi de instrumentele integrate în procesul de recuperare a acestor copii.

În încheierea analizei acestui factor al dezvoltării psihice a copilului ne mărginim să subliniem că dacă, în multe cazuri, se vorbeşte de *limitele şi puterea educaţiei,* atunci cu siguranţă o constrângere poate veni din partea eredităţii în situaţia de precaritate a acesteia, când nu se asigură premizele şi disponibilităţile care să facă posibile progrese evidente în dezvoltarea personalităţii umane.

2) Rolul mediului în dezvoltarea psihică

Un alt factor important în dezvoltarea psihică îl reprezintă *mediul,* care include totalitatea factorilor de natură geografică, climatică, socio-culturală etc., care au un impact semnificativ asupra dezvoltării personalităţii umane şi care pot, în anumite condiţii, să o favorizeze sau, în altele, să o restricţioneze sau să o limiteze.

Ca şi în cazul eredităţii şi în legătură cu importanţa mediului în dezvoltarea psihică generală s-au structurat de-a lungul timpului o serie de teorii denumite *ambientaliste* şi care sunt în esenţă fie de sorginte durkheimistă, fie de sorginte *marxistă,* ambelor fiindu-le comună tendinţa de a supralicita rolul mediului în dezvoltarea personalităţii umane, cu diminuarea ostentativă a rolului jucat de ceilalţi factori importanţi.

Mediul, ca entitate foarte generală, este disociabil la rândul său în mai multe componente, putându-se vorbi de un mediu *geografic* (care include totalitatea factorilor de natură geo-climatică), de un *mediu social* (care se obiectivează în tipul de societate în cadrul căreia se realizează dezvoltarea psihică), de un mediu *comunitar* (obiectivat în satul, comuna, oraşul care exercită de asemenea anumite influenţe de natură educativă) şi, în sfârşit, de un mediu

familial (obiectivat în tipul de familie în care copilul s-a născut şi în care evoluează).

Desigur, impactul acestor factori este destul de diferit, putându-se aprecia că dacă mediul *geografic* are influenţe mai puţin semnificative, celelalte categorii influenţează decisiv dezvoltarea psihică, ponderea cea mai consistentă având-o mediile comunitar şi cel familial, în cazul cărora se pot decela, mai uşor, tipurile de influenţe exercitate asupra fiinţei umane în devenire.

Dacă se are în vedere rolul avut de comunitate în dezvoltarea psihică generală, atunci se poate menţiona că aceasta are o contribuţie importantă mai întâi prin oferta culturală pe care o pune la dispoziţia indivizilor care conviețuiesc în respectiva comunitate, iar după aceea, prin facilităţile pe care le creează indivizilor de a interacţiona în diverse tipuri de activităţi.

Din această perspectivă, s-ar putea anticipa faptul că, la modul general, comunităţile mai mari sunt mai favorizante şi, deci, oferă condiţii mai bune pentru ca dezvoltarea psihică să se realizeze fără prea mari dificultăţi, lucru ce nu este valabil în cazul comunităţilor mici unde există o serie de constrângeri şi o serie de limitări mai semnificative sau mai puţin semnificative, în funcţie şi de nivelul general de dezvoltare al societăţii respective.

Mai important decât rolul comunităţii este cel al familiei în care trăieşte copilul şi care reprezintă primul mediu educagen, ale cărui contribuţii în dezvoltarea personalităţii se concretizează în următoarele aspecte:

a) familia asigură securitatea materială a copilului prin oferirea unor condiţii normale de viaţă (adăpost, hrană, elemente de vestimentaţie etc.);
b) familia asigură securitatea afectivă a copilului, putându-se aprecia că, în funcţie de onorarea acestei exigenţe, va depinde semnificativ evoluţia psihologică ulterioară a copilului;

c) familia este implicată în realizarea anumitor laturi ale educației (intelectuală, morală, estetică, igienică, etc.) alături de școală, care, evident, ajunge să le desăvârșească.

Cu siguranță, felul sau maniera în care sprijină familia dezvoltarea psihică a copilului depinde, pe de o parte, de tipul de familie în care evoluează acesta (și aici pot exista mai multe categorii și anume: familia organizată, familia dezorganizată, familia cu un singur părinte, familia cu mai mulți copii, familia cu copil unic, familia favorizată socio-economic, familia defavorizată socio-economic, familia cu părinți violenți, familia cu părinți alcoolici etc.), fiecare dintre acestea exercitând influențe de o natură specifică, iar pe de altă parte, de practicile parentale pe care familia le utilizează în creșterea copiilor și pe care *R. L. Atkinson* et. all. (2002, pp 584-586) le clasifică în patru categorii și anume:

-părinți autoritariști care „exercită un control accentuat și cer copiilor lor să se comporte, din punct de vedere intelectual și social, la un nivel corespunzător propriei vârste și propriilor abilități",dar asociază controlul exercitat cu afecțiunea și grija față de problemele copilului;

-părinții autoritari, care își exercită controlul asupra copiilor lor dar nu îl asociază cu efecțiunea necesară;

-părinții indulgenți care manifestă afecțiune pentru copil dar îi impune cerințe puține și, în sfârșit;

-părinții neglijenți, care sunt centrați pe activitățile proprii și nu pe cele ale copilului, de unde și comunicarea slabă pe care o realizează cu acesta.

Faptul că mediul are un rol important în dezvoltarea personalității umane o demonstrează diversele cazuri de privare socio-culturală, așa zisa situație a „copilului lup" la care fac referire foarte multe lucrări de psihologie sau de pedagogie. Altfel spus, acești indivizi plasați în afara societății din diverse motive etalau comportamente care erau mai apropiate de lumea animalelor (de ex.

adaptarea poziției patrupede, sindromul de nictalopie, lipăirea alimentelor, emiterea unor sunete apropiate de cele ale animalelor) decât de comportamentele tipic umane. Mai mult, dacă depistarea acestor persoane s-a făcut la vârste mai mari s-a dovedit că recuperarea a devenit practic imposibilă.

Avându-se în vedere că atât ereditatea cât și mediul au o importanță semnificativă în dezvoltarea personalității umane se poate aprecia că, în cazul unei interacțiuni optime între cei doi factori, efectele formative asupra dezvoltării psihice se vor situa la cote și mai înalte.

Referindu-se la specificul acestei relații, *M. Golu* (2002, pag.573), apreciază că, *„raportul ereditate-mediu nu are un caracter liniar și invariant, ci prezintă un tablou dinamic complex, în care, în diferite momente de timp, se modifică ponderile și greutatea specifică a efectelor celor doi factori; într-un anumit moment și într-o anumită situație, preponderent se poate dovedi rolul eredității, iar în alt moment și în altă situație, dominant poate deveni rolul mediului".*

3) Rolul educației în dezvoltarea psihică

Al treilea factor decisiv în dezvoltarea psihică îl reprezintă educația deoarece, prin specificul său, aceasta poate pune în valoare atât zestrea ereditară pe care o posedă individul încă de la naștere, dar și facilitățile create de către mediul în care evoluează și se dezvoltă copilul.

Asupra argumentelor care pot fi invocate în demonstrarea rolului avut de educație în dezvoltarea psihică nu mai insistăm deoarece le-am prezentat pe larg atunci când am abordat formele educației.

CAPITOLUL IV

OBIECTIVELE EDUCAŢIONALE

1) Delimitări conceptuale; importanţa şi funcţiile obiectivelor educaţionale

Obiectivele educaţionale reprezintă, neîndoielnic, o variabilă fundamentală a procesului de învăţământ, concretizând intenţiile care se au în vedere în organizarea activităţii instructiv-educative, fie că este vorba de luarea în considerare a întregului sistem de învăţământ, fie de anumite segmente ale acestuia, fie de activitatea directă, nemijlocită, pe care o desfăşoară cadrele didactice cu diferitele categorii de elevi.

Nu trebuie omis faptul că în definirea obiectivelor, de multe ori, persistă o ambiguitate terminologică făcându-se distincţie între *finalităţi*, *scopuri* şi *obiective.*

De exemplu, se pleacă de la premiza că finalităţile se află într-o corelaţie directă cu idealul educativ care, la rândul său, configurează tipul de personalitate pe care şcoala doreşte să-l edifice într-o perioadă istorică determinată, că scopurile, după cum explică *I. Jinga* (1998, pag.107), *vizează finalitatea unei acţiuni educative determinate, prefigurând rezultatele aşteptate de la fiecare tip şi nivel de şcolarizare sau de la diferite elemente componente ale educaţiei*, că obiectivele sunt enunţuri cu caracter anticipativ care descriu schimbările de comportament ale elevilor ca urmare a implicării lor într-o activitate de instruire-învăţare.

Dacă nu există un consens terminologic în definirea obiectivelor educaționale, există totuși o opinie generală în legătură cu importanța acestora și, bineînțeles, în legătură cu funcțiile pe care le îndeplinesc.

În legătură cu importanța obiectivelor educaționale în cadrul procesului de învățământ se admite faptul că ele reprezintă o variabilă de primă mărime deoarece, în funcție de natura acestora, se configurează toate celelalte elemente, fie că este vorba de conținuturile procesului de învățământ, de metodele de instruire folosite, de modalitățile de organizare a instruirii etc.

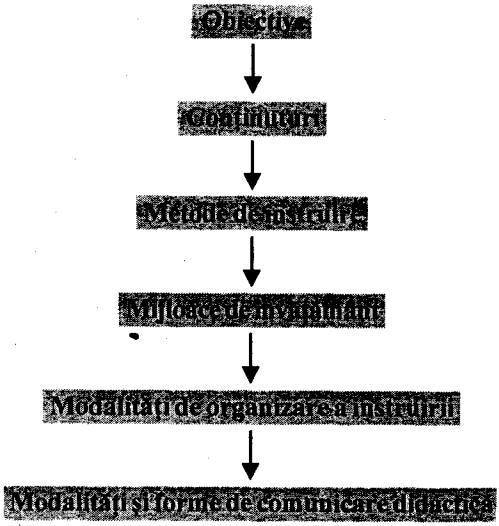
Lucrul acesta este de domeniul evidenței și se poate demonstra foarte ușor. De exemplu, dacă într-un anumit moment al instruirii, obiectivele educaționale sunt predominant cognitive, acest lucru va influența distinct conținuturile, în sensul că ele pot fi mai voluminoase în privința cantității și pot avea un grad mai mare de conceptualizare. Apoi, aceleași obiective vor avea un impact distinct și asupra metodelor de instruire, deoarece și în corelație cu specificul conținuturilor vor trebui selectate anumite metode care sunt adecvate celor două variabile, iar în cazul de față cele mai indicate, cele mai potrivite sunt metodele expozitive care, pe de o parte, facilitează transmiterea unui volum mare de cunoștințe și informații pe unitatea de timp, iar pe de altă parte, facilitează transmiterea unor conținuturi cu grad mare de abstractizare care nu ar putea fi asimilate de elevi printr-un efort personal. Aceleași obiective se vor repercuta și asupra modalităților de organizare a instruirii în cazul în care în ecuație intră, pe lângă obiectivele și conținuturile procesului de învățământ, și metodele de instruire, ceea ce înseamnă că formele cele mai adecvate de organizare a instruirii ar trebui să fie cele de tip frontal deoarece, în cazul acestora, un emițător sau o sursă poate transmite, prin intermediul unor metode expozitive spre beneficiari un volum mare de cunoștințe pe unitatea de timp. Determinarea în lanț ar putea fi continuată cu formele de comunicare didactică, ceea ce înseamnă că, în cazul de

față, forma de comunicare cea mai potrivită este cea de tip *unidirecțional* în cadrul căreia fluxurile de informație sunt predominant venite dinspre emițător (sau sursa care transmite) existând riscul ca procesul de comunicare să se lateralizeze dacă feedback-ul este absent în totalitate.

Dacă în alt moment al instruirii obiectivele educaționale sunt preponderent *afective* sau *afectiv-atitudinale*, situația va fi total diferită față de cea descrisă anterior deoarece, în noua situație nu trebuie să se mai facă apel la conținuturi care, din punct de vedere cantitativ, sunt mai voluminoase și se situează la un nivel mai înalt de conceptualizare, ci la conținuturi care trezesc în rândul elevilor un ecou afectiv deosebit, care au menirea să îi sensibilizeze în mai mare măsură și, în final, ca o rezultantă, să determine formarea unor atitudini, convingeri, sentimente etc. Impactul acestor obiective se resimte și la nivelul metodelor de instruire deoarece, în noua situație, metodele expozitive devin inoperante și ineficiente pentru că nu se pot forma la elevi convingeri și atitudini prin intermediul expunerilor sau prelegerilor, motiv pentru care va trebui să se opteze pentru alte metode cum ar fi: *convorbirea, studiul de caz, brainstormingul* care, prin specificul lor, stimulează inițiativele elevilor, spiritul creator, motivația pe care o investesc în desfășurarea activității de instruire-învățare.

Continuând analiza se poate constata că vor trebui operate schimbări și în legătură cu modalitățile de organizare a instruirii în sensul că de această dată activitatea predominantă nu va mai fi cea de tip frontal, ci activitățile organizate pe grupe sau chiar individual, urmând ca acest lucru să se repercuteze și asupra procesului de comunicare a cărui configurație va trebui schimbată trecându-se de la o comunicare predominant unidirecțională la una multidirecțională în care schimburile dintre elevi și profesor se fac cu mai multă ușurință, facilitând astfel procesul de cunoaștere care stă la baza formării unor *atitudini, convingeri și sentimente.*

Aceste două exemple au fost, credem, suficiente pentru a demonstra cum, în funcţie de natura şi specificul obiectivelor educaţionale, trebuiesc selectate toate celelalte elemente sau variabile ale procesului de învăţământ, afirmaţie care poate fi vizualizată prin intermediul schemei următoare:



Acest argument, invocat în sublinierea importanţei pe care o au obiectivele educaţionale în desfăşurarea activităţii instructive-educative, îl reprezintă faptul că, întotdeauna când se pune problema renovării sistemelor de învăţământ, primul element care este luat în consideraţie îl constituie obiectivele educaţionale care sunt *regîndite, reanalizate, redimensionate* în funcţie de o serie de determinări, fie că este vorba despre evoluţiile de natură socio-economică, de noile inovaţii survenite în perimetrul ştiinţei şi tehnologiei, fie că este vorba despre mutaţiile înregistrate în psihologia celor care urmează să le atingă prin intermediul diverselor programe de instruire.

În consecinţă, de foarte multe ori când reformele educaţionale eşuează, acest lucru poate fi datorat şi felului în care au fost concepute şi elaborate

obiectivele educaționale, după cum și reversul este adevărat, în sensul că o reformă poate determina rezultatele scontate atunci când obiectivele educaționale au un nivel de relevanță ridicat.

Același consens există între specialiști și în legătură cu funcțiile pe care le îndeplinesc obiectivele deși, de multe ori, formulările verbale pot fi destul de diferite.

De exemplu, în perimetrul pedagogiei românești există un consens total în legătură cu această chestiune iar unii autori precum *D. Potolea* (1988), *F. Iuliu* și *V. Preda* (1995), *S. Cristea* (2000), *C. Cucoș* (2002) consideră că principalele funcții atașate obiectivelor sunt următoarele:

1) funcția axiologică sau *valorică;*

2) funcția de anticipare a rezultatelor educației;

3) funcția evaluativă;

4)funcția de organizare și reglare a întregului proces instructiv-educativ.

1) Prima funcție, cea de *orientare valorică* sau *axiologică* se explică prin faptul că întotdeauna, prin natura și specificul lor, obiectivele exprimă, inevitabil, și opțiunea pentru anumite valori pe care școala dorește să le interiorizeze generațiilor tinere implicate în diverse programe de instruire și formare.

Cum tipologia valorilor este foarte variată și diversificată, în sensul că există *valori ale culturii și artei, ale științei și tehnologiei, valori ale moralei, valori juridice*, etc. este imperios ca și obiectivele, la rândul lor, să acopere o paletă cât mai largă a acestora pentru ca interiorizarea lor în diverse contexte de instruire să contribuie maximal la dezvoltarea plenară a personalității elevilor.

Dimpotrivă, dacă obiectivele vor fi restrictive în sensul că favorizează anumite categorii de valori, în timp ce altele sunt ignorate într-o măsură mai mare sau mai mică, apare riscul ca însuși procesul de dezvoltare a personalității elevilor să fie alterat deoarece unele trăsături de personalitate sunt avute în vedere și, în

consecință, stimulate prin programele educative în timp ce altele, poate la fel de importante, să nu facă obiectul unei atenții speciale și, în consecință, să fie lăsate la latitudinea influențelor educative *nonformale* sau *informale.*

De altfel, acest neajuns este reperabil în multe sisteme de învățământ (nici cel românesc nu a fost scutit), iar consecințele negative sunt evaluabile mai ales pe termen lung și concretizate în comportamente mai puțin dezirabile, întâlnite la o parte din indivizii care compun societatea.

De exemplu, la nivelul societății românești este vizibil faptul că într-o anumită perioadă istorică obiectivele educaționale nu au vizat în mai mare măsură valorile aparținând *moralei, religiei, justiției, etc.*

2) *Funcția de anticipare a rezultatelor educației* este, de asemenea importantă deoarece cadrele didactice își pot reprezenta în mai mare măsură progresele pe care le vor face elevii pe care îi instruiesc dar în același timp și unele dificultăți asupra cărora va trebui să se insiste pentru a putea fi depășite într-un timp mai scurt și cu resurse mai puține.

Tot în virtutea acestei funcții, cadrele didactice pot oferi predicții mai exacte în legătură cu traseul profesional al elevilor, fapt ce contribuie semnificativ la îmbunătățirea activității de orientare școlară și profesională.

3) *Funcția evaluativă* rezidă din faptul că obiectivele educaționale se constituie într-un referențial important pentru activitățile evaluative desfășurate ulterior.

Funcția evaluativă a obiectivelor educaționale reprezintă o notă distinctă pentru didactica modernă, în comparație cu cea tradițională pentru că, după cum se știe, în cadrul acesteia, activitatea de evaluare era plasată în afara procesului de învățământ, deci după ce instruirea s-a derulat, ceeace înseamnă că nu erau cunoscute criteriile avute în vedere și, implicit, tipurile de exigențe care trebuiau vizate la subiecții care făceau obiectul evaluării.

Grație funcției evaluative a obiectivelor, activitatea de evaluare în general poate fi integrată în cadrul procesului de învățământ iar prin standardele de performanță circumscrise obiectivelor, se pot evalua mai ușor progresele elevilor iar când nereușitele depășesc un anumit nivel se pot face corecțiile reclamate de ameliorarea activității desfășurate.

Rezumativ, se poate face aprecierea, că prin intermediul acestei funcții a obiectivelor, exigențele impuse de evaluare sunt cunoscute înainte de startul efectiv al instruirii ceeace contribuie semnificativ și la amplificarea motivației elevilor pentru acest gen de activitate, deoarece ei interiorizează exigențele pe care trebuie să le onoreze atât pe parcursul instruirii (în cadrul evaluării continue, formative), cât și la sfârșitul acesteia, prin intermediul evaluării sumative sau cumulative.

De asemenea, nu trebuie omis faptul că luarea în considerare a standardelor de performanță specificate de obiective se constituie într-o premiză majoră în elaborarea și conceperea testelor de cunoștințe ca instrumente menite să sporească fidelitatea și rigoarea activităților educative.)

4) Funcția de organizare a întregului proces pedagogic este, cu siguranță, cea mai importantă dintre ele deoarece, așa cum aminteam, obiectivele educaționale reprezintă variabila forte în cadrul procesului de învățământ pentru că, în funcție de natura și nivelul acestora se selectează toate celelalte elemente ale procesului, în speță:

-conținuturile;

-metodele, și mijloacele de învățământ;

-strategiile didactice;

-modalitățile de organizare a instruirii;

-formele de evaluare;

- modalitățile de comunicare.

Rolul reglator al obiectivelor educaţionale poate fi identificat şi în cadrul proiectării didactice deoarece, aşa cum se ştie, orice proiect didactic începe cu enumerarea *obiectivelor* ori *claritatea* şi, concretitudinea acestora se constituie într-o premiză majoră pentru calitatea proiectării, deoarece nu poate fi conceput un proiect pedagogic izbutit dacă obiectivele nu au fost corect identificate şi bine formulate.

De asemenea, *rolul reglator* al obiectivelor poate fi demonstrat şi prin *valoarea diagnostică* a acestora în desfăşurarea procesului de instruire-învăţare; dacă, de exemplu, în anumite momente ale instruirii apar disfuncţionalităţi, apar perturbări ale procesului, atunci prima variabilă care trebuie reanalizată şi eventual reconsiderată o reprezintă tocmai obiectivele, iar dacă la nivelul acestora nu se înregistrează lacune semnificative, atunci analiza poate continua la nivelul conţinuturilor, metodelor şi mijloacelor de învăţământ, al strategiilor didactice etc.

Concluzionând, se poate aprecia că rolul reglator al obiectivelor poate fi identificat la nivelul tuturor etapelor instruirii, adică la începutul acesteia, pe parcursul desfăşurării ei şi, bineînţeles, la sfârşit când, plecându-se tot de la obiective se pot aprecia progresele elevilor şi corelaţia existentă între nivelul lor de pregătire şi standardele vizate prin intermediul obiectivelor.

2) Clasificarea obiectivelor educaţionale

Clasificarea obiectivelor educaţionale se poate realiza după mai multe criterii dar, în linii mari, lucrările de psihopedagogie fac referire în principal la trei dintre ele şi anume:

a) *nivelul de generalitate la care se situează obiectivele;*

b) *domeniul comportamental în care este încadrabil obiectivul;*

c) *perioada de timp afectată pentru atingerea obiectivului.*

a) Clasificarea obiectivelor în funcţie de nivelul de generalitate

În funcţie de acest criteriu obiectivele educaţionale pot fi clasificate în trei categorii şi anume:

a_1) Obiective educaţionale de generalitate maximă sau *finalităţile educaţiei* care sunt valabile pentru *întreg sistemul* de învăţământ şi care, fiind în corelaţie directă cu idealul educaţional, fac referire directă atât la tipul *de valori* pe care sistemul educaţional le vizează urmând, ca ele să fie inoculate generaţiilor care se instruiesc, cât şi la tipul de *competenţe* pe care elevii trebuie să şi le formeze ca urmare a integrării lor în activitatea instructiv- educativă.

Ca particularităţi fundamentale ale acestei categorii de obiective ar putea fi amintite următoarele aspecte:

- fiind într-o corelaţie directă cu idealul educaţional, ele redau şi configurează filozofia educaţională promovată de un sistem de învăţământ într-o perioadă istorică determinată;
- ghidează şi orientează întreaga activitate instructiv-eductivă desfăşurată la nivelul întregului sistem de învăţământ;
- se realizează prin contribuţia tuturor ciclurilor de învăţământ (preşcolar, primar, gimnazial, liceal, universitar), a tuturor

disciplinelor de învățământ și a tuturor cadrelor didactice care lucrează în acest sistem;

- apar enunțate în documentele de politică educațională și în special, în *Legea Învățământului.*

De exemplu, în legătură cu finalitățile școlii românești din etapa actuală Legea Învățământului (1995) stipulează:

Art.3-(1) Învățământul urmărește realizarea idealului educațional întemeiat pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile societății românești și contribuie la păstrarea identității naționale.

(2) Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative.

Art.4.-(1) Învățământul are ca finalitate formarea personalității umane, prin:

a) însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale;

b) formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice;

c) asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți;

d) educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii;

e) cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice, a respectului pentru natură și mediul înconjurător;

f) dezvoltarea armonică a individului, prin educaţie fizică, educaţie igienico-sanitară şi practicarea sportului;

g) profesionalizarea tinerei generaţii pentru desfăşurarea unor activităţi utile, producătoare de bunuri materiale şi spirituale.

(2) Învăţământul asigură cultivarea dragostei faţă de ţară, faţă de trecutul istoric şi de tradiţiile poporului român.

(3) Finalităţile şcolii româneşti se realizează prin strategii şi tehnici moderne de instruire şi educare, susţinute de ştiinţele educaţiei şi practica şcolară, conform obiectivelor fiecărui nivel de învăţământ.

Exprimând întreaga filozofie a educaţiei, specifice unei perioade de timp bine delimitate, obiectivele educaţionale de generalitate maximă trebuie să beneficieze de o atenţie sporită nu numai din partea psihopedagogilor, a specialiştilor în curricul-um sau a personalului care lucrează în învăţământ. În fond, de calitatea şi natura acestor finalităţi vor depinde atât evoluţia ulterioară a societăţii, cât şi competenţele posedate de indivizii care, printr-un program educaţional sau altul au fost beneficarii reali ai programelor de instruire care vizau atingerea acestor obiective.

Din această perspectivă ni se pare firească opinia lui *G. De. Landsheere* (1979), conform căreia în elaborarea (identificarea) obiectivelor educaţionale de generalitate maximă trebuie să fie implicate mai multe categorii de specialişti şi anume: *filozofi, sociologi, psihologi, pedagogi, teologi, tehnologi, reprezentanţi ai tuturor ştiinţelor, reprezentanţi* ai *Mass-Media*, şi chiar *reprezentanţi ai organizaţiilor patronale* şi *sindicale* pentru ca în final, prin aceste obiective educaţionale să fie împlinite aşteptările tuturor claselor şi categoriilor sociale.

a_2) Obiectivele educaţionale de generalitate medie sunt, la rândul lor, disociabile în mai multe categorii şi anume :

-obiective educaţionale specifice fiecărui *ciclu de învăţământ* (preşcolar, primar, gimnazial, liceal, universitar);

-obiective educaţionale specifice *tipurilor şi profilurilor de şcoli* care intră în structura sistemului de învăţământ;

- obiective educaţionale specifice *disciplinelor de învăţământ* care intră în structura curriculum-ului şcolar.

Obiectivele educaţionale specifice ciclurilor de învăţământ sunt concepute în aşa fel încât atingerea unor obiective la un ciclu inferior să se constituie în premise care susţin realizarea unor obiective complexe aparţinând ciclului următor de învăţământ.

De exemplu, la nivelul învăţământului preşcolar, obiectivele fundamentale ale ciclului vizează *socializarea progresivă a copiilor, dezvoltarea unor capacităţi cognitive, formarea unor abilităţi practice,* iar toate acestea se constituie în premise favorabile pentru atingerea unor obiective educaţionale specifice învăţământului primar, dintre care cel mai semnificativ este *formarea culturii instrumentale de bază* (învăţarea lexiei şi grafiei, respectiv, asimilarea calculului matematic elementar) care, la rândul său, odată atins, se va constitui într-un factor favorizant pentru realizarea unui obiectiv major al ciclului gimnazial şi anume *formarea unei culturi generale* solide şi coerente, care să faciliteze profesionalizarea tinerilor, după parcurgerea şcolarităţii obligatorii (clasa a IX-a sau a X-a), ori continuarea studiilor în ciclul liceal.

În legătură cu obiectivele specifice diverselor tipuri şi profiluri de şcoli se poate afirma că, prin intermediul acestora se face referire la tipurile de competenţe pe care şi le vor forma elevii în cazul accederii şi parcurgerii unui anumit tip de şcoală. De exemplu, în cazul sistemului nostru de învăţământ există diferite tipuri

de licee: *teoretice, industriale, agricole, pedagogice* etc. şi toate partajează o serie de obiective educaţionale care le sunt comune dar, în acelaşi timp, îşi ataşează o multitudine de obiective care le particularizează şi diferenţiază deoarece prin intermediul lor elevii îşi formează competenţe şi abilităţi vizate de fiecare profil în parte.

Toate aceste obiective de generalitate medie, cum uşor se poate anticipa, sunt menţionate în regulamentele de funcţionare ale diferitelor tipuri şi profiluri de şcoli şi cunoaşterea lor de către personalul didactic care lucrează în aceste unităţi, devine obligatorie din mai multe considerente şi anume:

1) cunoaşterea aprofundată a obiectivelor unui tip sau profil de şcoală va ghida în mai mare măsură activitatea nemijlocită a cadrelor didactice cu elevii, oferindu-le sugestii în legătură cu procedurile utilizate în diverse contexte de instruire;
2) cunoaşterea aprofundată a obiectivelor ocazionează reflecţii în legătură cu calitatea acestora, cu gradul lor de adecvare, creându-se astfel condiţiile ca unele obiective să fie regândite sau eventual înlocuite cu altele care au un nivel de relevanţă mai ridicat.

În ceea ce priveşte obiectivele educaţionale specifice diverselor discipline care intră în structura curriculum-ului şcolar trebuie făcută menţiunea că, prin intermediul acestora, se face referire la tipurile de competenţe şi abilităţi pe care şi le vor forma elevii ca urmare a parcurgerii fiecărei discipline incluse în planul de învăţământ.

Spre exemplificare redăm în continuare câteva obiective educaţionale specifice limbii şi literaturii române, istoriei, matematicii, aşa cum apar ele în programele şcolare incluse în Curriculum Naţional (1999):

- *Obiective educaţionale specifice limbii şi literaturii române:*

1) dezvoltarea capacităților de a recepta și de a produce texte scrise și orale de diverse tipuri;
2) dezvoltarea capacității de utilizare corectă și eficientă a limbii române în diferite situații de comunicare;
3) dezvoltarea competențelor de argumentare și gândire critică;
4) cultivarea gustului estetic în domeniul literaturii și formarea unor reprezentări culturale care să contribuie la dezvoltarea conștiinței identitare.

- *Obiective educaționale specifice obiectului istorie:*

1) înțelegerea limbajului de specialitate și utilizarea lui adecvată;
2) cunoașterea și interpretarea surselor istorice;
3) înțelegerea și reprezentarea timpului și a spațiului în istorie;
4) investigarea și interpretarea faptelor și a proceselor istorice;
5) stimularea curiozității pentru studiul istoriei și dezvoltarea atitudinilor pozitive față de sine și față de ceilalți.

- *Obiective deducaționale specifice obiectului matematică:*

1) cunoașterea și înțelegerea conceptelor, a terminologiei și a procedurilor de calcul;
2) dezvoltarea capacităților de explorare /investigare și de rezolvare de probleme;
3) dezvoltarea capacității de a comunica, utilizând limbajul matematic;
4) dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiul și aplicarea matematicii în contexte variate.

Obiectivele educaționale specifice disciplinei apar enumerate în cadrul fiecărei programe școlare și se înțelege de la sine că ele trebuie cunoscute foarte bine pentru a putea fi corelate, pe de o parte, cu unitățile de conținut care sunt prezentate la nivelul manualului iar, pe de altă parte, cu posibilitățile elevilor care urmează să atingă aceste obiective.

De asemenea, nu trebuie uitat faptul nici în privința acestor obiective că ele sunt perfectibile în timp, ceea ce înseamnă că unele pot deveni inactuale sau perimate, trebuind să fie înlocuite cu altele care sunt reclamate fie de evoluția științei în timp, fie de apariția unor noi tehnologii didactice, fie de solicitări venite din perimetrul pieții muncii, fie de exigențe impuse de societate sau de colectivitatea în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă.

Mai concret spus, nu se poate concepe o modernizare continuă a învățământului dacă obiectivele educaționale ale disciplinelor nu se înnoiesc, nu se regîndesc și nu sunt analizate din perspectiva mai multor exigențe.

În legătură cu elaborarea sau identificarea obiectivelor disciplinei considerăm extrem de util instrumentul conceput de *L. D'Hainant* (1970) și tocmai de aceea îl prezentăm în continuare.

Un model pentru determinarea și selecția obiectivelor pedagogice ale domeniului cognitiv

1.Câmpul (domeniul)

1.1. Care este, în domeniul studiat, frecvența cazurilor de aplicare directă a comportamentului vizat ?

1.2. Care este, în afara domeniului studiat, frecvența cazurilor de aplicare directă a comportamentului vizat ?

1.3. Frecvența acestor cazuri este ea suscceptibilă de a se mări sau de a se diminua în cazul anilor următori ?

1.4. Va conserva elevul competența dobândită ?

1.5. Este adecvat comportamentul vizat în toate locurile în care elevul este determinat să-l exerseze ?

1.6. Care este frecvența problemelor noi în care comportamentul vizat poate ajuta la rezolvarea lor?

1.7. În ce măsură comportamentul vizat poate să ajute elevul în dobândirea de noi cunoştinţe sau de competenţe mai complexe ?

1.8. Care este evaluarea globală a obiectivului în raport cu chestiunile precedente?

2.Costul

2.1. Cât timp îi va fi necesar elevului pentru a dobândi comportamentul vizat ?

2.2. Cât timp îi va fi necesar profesorului pentru a forma (structura) comportamentul vizat ?

2.3. Un mic număr de persoane este suficient pentru a forma comportamentul vizat ?

2.4. Care este costul echipamentului şi al materialului necesar ?

2.5. Care este aprecierea globală a obiectivului în raport cu chestiunile 2.1 – 2.4 ?

3.Valoarea (importanța)

3.1 Este indispensabil comportamentul vizat pentru a dobândi un alt comportament considerat valabil ?

3.2 Ce avantaj imediat, direct şi evident, resimte elevul din dobândirea acestei competenţe ?

3.3 Ce avantaj pe termen lung va resimţi elevul prin dobândirea acestei competenţe ?

3.4 Ce beneficiu imediat şi palpabil poate resimţi colectivitatea prin instalarea comportamentului vizat?

3.5 Ce beneficiu pe termen lung poate spera colectivitatea prin instalarea comportamentului vizat ?

3.6 Există o regulă sau o lege care recomandă sau impune comportamentul vizat ?

3.7 Este incompatibil comportamentul vizat cu interesul individului sau al societăţii ?

3.8 Este incompatibil comportamentul vizat cu vreo regulă, o lege sau vreo uzanţă (tradiţie, obicei, datină)?

3.9 Care este aprecirea globală a obiectivului în raport cu chestiunile 3.1. – 3.8 ?

4.Ecoul afectiv

4.1 Învăţarea sau dobândirea comportamentului vizat vor avea un efect benefic asupra receptivităţii elevului ?

4.2 Învăţarea sau dobândirea comportamentului vizat vor avea un efect benefic asupra participării elevului ?

4.3 Învăţarea sau achiziţionarea comportamentului vizat vor avea un efect benefic asupra stabilirii, organizării şi integrării de valori adecvate?

5. Interacţiuni

5.1 Utilitatea (produsul *câmp x valoare*) obiectivului este mare?

5.2 Raportul *utilitate – cost* este favorabil?

5.3 Produsul *utilitate x ecou afectiv* este favorabil?

5.4 Care este aprecierea favorabilă a obiectivului în raport cu chestiunile 5.1- 5.3?

Utilizându-se acest model există şanse mari să se determine pentru fiecare disciplină de învăţământ obiective educaţionale care au un nivel ridicat de relevanţă, ceeace înseamnă că ele au un perimetru de aplicabilitate mai larg, că nu presupun costuri exagerate nici în privinţa persoanelor implicate şi nici a materialelor sau echipamentelor necesare, că vor induce la nivelul elevilor un ecou afectiv pozitiv, sporindu-le sensibilitatea şi receptivitatea pentru noi tipuri de achiziţii.

a_3) A treia categorie de obiective educaţionale, după nivelul de generalitate la care se situează, o reprezintă cele *concrete* sau *operaţionale,* care au ca notă definitorie faptul că se convertesc la nivelul elevilor în comportamente observabile, oferindu-i profesorului posibilitatea să constate ce achiziţii au dobândit elevii în cadrul unei secvenţe de instruire sau al unei lecţii.

În consecinţă, aceste obiective trebuie elaborate pentru fiecare lecţie iar, odată identificate, se impune cu necesitate comunicarea lor elevilor, cu scopul evident de a-i preveni în legătură cu demersurile în care vor fi implicaţi şi pentru a-i motiva în mai mare măsură pentru activitatea de instruire-învăţare. Există însă şi o excepţie de la regulă, în sensul că aceste obiective nu se comunică elevilor la începutul lecţiei, când aceasta se desfăşoară utilizând preponderent ca metodă de instruire *învăţarea prin descoperire,* iar explicaţia este simplă deoarece, comunicându-li-se ce vor descoperi, aceştia vor deveni mai puţin interesaţi şi mai puţin motivaţi pentru activitatea care li se propune.

Clasificarea obiectivelor educaţionale după nivelul de generalitate nu are numai o importanţă pur ştiinţifică, graţie căreia se decelază mai uşor specificitatea

acestei importante variabile a procesului de învățământ ci, şi una practic-aplicativă în sensul că din *finalităţi* ar trebui să fie derivate *obiectivele de generalitate medie,* iar din acestea obiectivele *concrete, operaţionale,* aşa cum se poate vedea în figura 1.

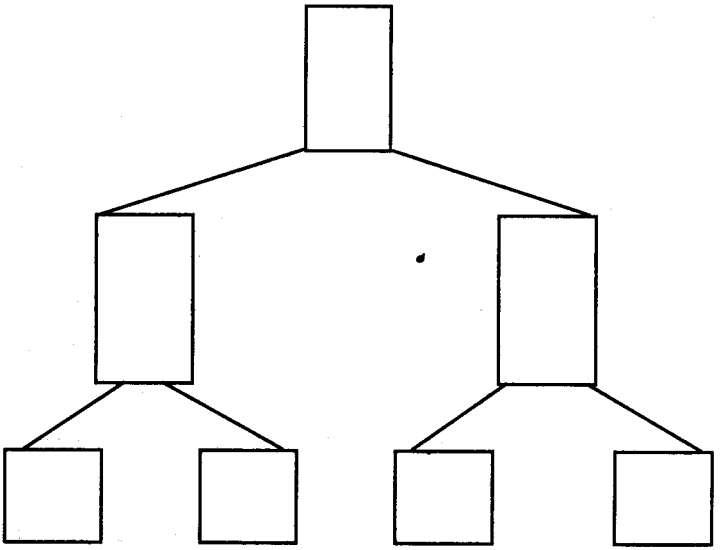


Figura nr.1

Apoi, în activitatea cotidiană de instruire trebuie să se aibă în vedere ca, prin atingerea obiectivelor concrete, să se realizeze şi obiectivele de generalitate medie iar acestea, la rândul lor, să contribuie la atingerea finalităţilor.

b) Clasificarea obiectivelor educaționale în funcție de marile domenii comportamentale

Obiectivele educaționale se pot clasifica și în funcție de domeniile comportamentale, ceea ce înseamnă că se pot stabili obiective pentru domeniul *cognitiv*, pentru domeniul *afectiv* și pentru domeniul *psihomotor*.

Obiectivele educaționale specifice domeniului cognitiv vizează în esență asimilarea de cunoștințe, formarea unor noțiuni specifice diverselor domenii de cunoaștere, formarea unor capacități și deprinderi intelectuale etc. Cele care se stabilesc pentru domeniul afectiv se referă în esență la formarea convingerilor, atitudinilor, sentimentelor, achiziții foarte importante în dezvoltarea personalității elevilor, iar cele care aparțin domeniului psihomotor au în vedere anumite deprinderi motrice, operații manuale, mișcări specifice desfășurări unor activități.

O privire mai atentă asupra specifității celor trei categorii de obiective educaționale conduc la detașarea a două concluzii și anume:

1) domeniul cognitiv și, în mod implicit, obiectivele specifice acestuia corelează în mai mare măsură cu *educația intelectuală*, aducându-și un aport considerabil în realizarea acesteia, domeniul afectiv și obiectivele specifice acestuia sunt într-o relație mai apropiată cu alte două laturi ale educației și anume cu educația *morală* și cea *estetică*, în timp ce domeniul psihomotor, respectiv obiectivele acestuia sunt mai apropiate de educația *fizică* și de educația *tehnologică;*

2) clasificarea obiectivelor educaționale pe domenii comportamentale este întemeiată, în primul rând, pe argumente de natură didactică pentru că, după cum subliniază mulți specialiști, *D. Hameline* (1985), *J. Pocztar* (1982), *Jean-Marie De Ketele* (1993) ș.a., sunt rare cazurile când obiectivele sunt numai

cognitive, numai efective sau numai psihomotorii. Practica educațională a demonstrat că, în marea majoritate a cazurilor, un obiectiv educațional poate fi predominant cognitiv, predominant afectiv sau predominant psihomotor, ceea ce înseamnă că, în același timp, un obiectiv specific unui domeniu comportamental include și dimensiuni care îi transgresează perimetrul.

De exemplu, un obiectiv cum ar fi *„construirea unei case"* este predominant psihomotor dar, în același timp, el include o componentă cognitivă deoarece o *casă* nu se poate înălța fără o schiță sau un plan mai detaliat și, de asemenea, o componentă afectivă deoarece după ridicarea casei cel implicat resimte o mare bucurie pentru că eforturile sale se văd concretizate.

Această concluzie are o mare valoare practică pentru cadrele didactice care ar trebui să elaboreze obiectivele educaționale ale lecției nu din perspectiva unei singure dimensiuni (cognitive, afective, psihomotori), ci plecând de la ideea că dacă un obiectiv este predominant de un anumit fel el include și conotații care aparțin celorlalte domenii comportamentale.

Pentru fiecare din cele trei domenii comportamentale s-au elaborat în ultimile decenii o serie de taxonomii care, în linii mari, sunt concepute după principiul complexității crescânde, ceea ce înseamnă că la baza taxonomiei sunt plasate categoriile taxonomice cu un grad mai redus de complexitate, în timp ce spre vârful acesteia sunt poziționate categoriile cu gradul cel mai mare de complexitate, ținându-se cont, de asemenea, de respectarea unor legități specifice învățării.

Pentru fiecare domeniu comportamental s-au elaborat mai multe taxonomii dar cel mai acoperit este domeniul cognitiv și, în mai mică măsură, cel afectiv și cel psihomotor. Totuși, nu toate taxonomiile au același nivel de relevanță și funcționalitate, motiv pentru care se consideră că cele mai reprezentative sunt:

-Taxonomia elaborată de B. Bloom pentru domeniul cognitiv;

-Taxonomia elaborată de D. Krathwohl pentru domeniul afectiv;

-Taxonomia elaborată de A. Harrow pentru domeniul psihomotor.

Taxonomia elaborată de B. Bloom pentru domeniul cognitiv

1. *Cunoaşterea*

Reamintirea de materiale înmagazinate în memorie

1.1.*Cunoaşterea de date particulare*

1.1.1.*Cunoaşterea terminologiei*

Date relative la simboluri particulare (specifice) verbale şi non-verbale (Ce se înţelege prin cuvântul ipoteză?).

1.1.2.*Cunoaşterea de fapte particulare*

(Care este data naşterii lui Napoleon?).

1.2. *Cunoaşterea mijloacelor ce permit utilizarea datelor particulare*

Cunoaşterea mijloacelor relative la organizare, studiu, raţionament şi critică.

1.2.1.*Cunoaşterea convenţiilor*

Cunoaşterea mijloacelor specifice de a trata ideile şi fenomenele şi de a le prezenta.

(Unde se lipeşte timbrul pe un plic?).

1.2.2.*Cunoaşterea tendinţelor şi a secvenţelor*

Cunoaşterea procesului, a orientării şi a evoluţiei fenomenelor care se derulează în timp.

(Care sunt diferitele faze ale lumii?).

1.2.3. *Cunoaşterea de clasificări.*

Cunoaşterea de clase, ansambluri, diviziuni şi aşezări.

(Care sunt marile diviziuni ale regnului animal?).

1.2.4.*Cunoaşterea criteriilor*

Cunoaşterea criteriilor după care sunt apreciate sau verificate faptele, principiile, opiniile.

(Când se spune despre o imagine că ea este virtuală?).

1.2.5.*Cunoaşterea metodelor*

Cunoaşterea metodelor utilizate în studierea problemelor particulare.

(Cum se determină debitul unui curs de apă?).

1.3. *Cunoaşterea reprezentărilor abstracte*

Cunoaşterea ideilor esenţiale, a schemelor şi a structurilor care servesc la organizarea fenomenelor şi conceptelor.

(Structuri, teorii, reprezentări).

1.3.1.*Cunoaşterea principiilor şi legilor*

Cunoaşterea abstracţiilor specifice, sintetizând observaţiile făcute asupra fenomenelor.

(În ce constă distributivitatea?).

1.3.2.*Cunoaşterea teoriilor*

Cunoaşterea ansamblului de principii şi de legi permiţând să se situeze un domeniu, o problemă sau un fenomen dintr-o perspectivă clară (evidenţă) şi sistematică.

(Ce este liberalismul economic?).

2. *Înţelegerea (comprehensiunea)*

Reorganizarea materialului înmagazinat în memorie pentru a obţine un rezultat specific.

2.1.*Transpunerea*

A parafraza o comunicare sau a o transpune într-un alt limbaj sau o altă formă de comunicare.

(A mima un text de lectură).

2.2. *Interpretarea*

A prezenta materialul, fie într-o aşezare sau o ordine diferită, fie dintr-un punct de vedere nou.

(A descrie un relief plecând de la o hartă a curbelor de nivel).

2.3. *Extrapolarea*

Extinderea cursului şi a tendinţelor dincolo de datele prezentate.

(Să se continue seria 1, 2, 1, 3, 4, 2, 5, 6, 3...).

3. *Aplicarea*

Utilizarea reprezentărilor abstracte în cazuri particulare şi concrete. Aceste reprezentări pot lua fie forma ideilor generale, a regulilor de procedură sau a metodelor larg răspândite, fie cea a principiilor, a ideilor şi teoriilor care trebuie să se amintească şi să se aplice.

(Un număr este divizibil prin şase cînd suma cifrelor sale este un multiplu de trei şi că în plus, ultima sa cifră este zero, doi, sau un multiplu de doi. Scrie un număr de şapte cifre divizibil prin şase).

4. *Analiza*

Separarea elementelor sau a părţilor componente ale unei comunicări de o manieră care să explice ierarhia relativă a ideilor şi a raporturilor dintre ideile exprimate.

4.1. *Cercetarea elementelor*

Identificarea elementelor unei comunicări.

(Identificarea cruciferelor într-o serie de flori).

4.2. *Cercetarea relaţiilor*

Identificarea raporturilor şi a interacţiunilor dintre elementele sau părţile unei comunicări.

(Când este ora 12 la Londra, este 14,30 la Moscova. Caută să determini în ce sens se învârteşte pământul).

4.3. *Cercetarea principiilor de organizare*

Organizarea, dispunerea sistematică şi structura care asigură coeziunea comunicării.

(Să se redescopere potrivit căror criterii sunt clasificate cărţile unei biblioteci.)

5. *Sinteza*

Reuniunea elementelor şi a părţilor cu scopul de a forma un întreg.

Această operaţie constă în a dispune şi a combina fragmentele, părţile, elementele de o manieră a forma un plan sau structură care nu se distingea cu claritate mai înainte.

5.1.*Producerea unei lucrări personale*

Elaborarea unei comunicări în care elevul încearcă să transmită idei, sentimente sau experienţe.

(A stabili un raport relativ la o experienţă ştiinţifică prezentată în clasă, de o manieră ca ea să poată fi repetată de către un terţ care nu a asistat la şedinţă).

5.2. *Elaborarea unui plan de acţiune*

Elaborarea unui plan de activitate în funcţie de exigenţele impuse sau de scopul pe care elevul şi l-a fixat el însuşi.

(A elabora un proiect de excursie ţinând cont de timpul disponibil, de nevoile necesare, de interesele exprimate etc).

5.3. *Derivarea unui ansamblu de relaţii abstracte*

A deduce propuneri şi relaţii dintr-un ansamblu de propuneri de bază sau de reprezentări.

(Dizertaţie, compoziţie artistică, elaborarea unei clasificări originale).

6. *Evaluarea*

Formularea de judecăţi calitative sau cantitative. Criteriile pot fi fie propuse elevului, fie stabilite de către el.

6.1.*Critica internă*

Evaluarea exactităţii unei comunicări plecând de la elemente cum sunt rigoarea, coerenţa şi alte criterii interne.

(A decela sofismele dintr-o discuţie).

6.2. *Critica externă*

Evaluarea materialului începând cu criteriile oferite sau stabilite de către elevi.

(Compararea de teorii, de opere de artă, de producţii ale elevilor).

Taxonomia elaborată de D. Krathwohl pentru domeniul afectiv

1. *Receptarea*

A sensibiliza elevul la existenţa anumitor fenomene şi a anumitor stimuli, cu alte cuvinte, a-l incita să le privească şi să le acorde atenţie.

(Să recunoască că unele opere de Bach sunt fugi).

1.1. *Conştienţă*

Elevul trebuie, într-o circumstanţă adecvată, să fie conştient de un lucru, cu alte cuvinte să ţină cont de situaţie, de un fenomen sau de o stare de lucruri. El poate avea aici o simplă conştienţă fără discriminarea sau recunoaşterea specifică a caracteristicilor obiective ale obiectului.

(A determina un individ să ia cunoştinţă de sentimente ale acelora ale căror activităţi prezintă puţin interes pentru el).

1.2. *Dorinţa de a recepta*

Comportamentul unui individ dispus să accepte un stimul dat şi nu să i se sustragă.

(Să asculte cu atenţie cum vorbesc alţii, într-o conversaţie normală, la telefon, în timpul unor reuniuni).

1.3. *Atenţie dirijată sau preferenţială*

Diferenţierea unui stimul dat în ceea ce priveşte forma exterioară şi fondul de o manieră conştientă ori semi-conştientă sau, mai precis, diferenţierea aspectelor unui stimul perceput ca foarte diferit de impresiile imediate.

(A fi în măsură să desprindă valorile umane şi filozofiile conţinute în operele literare).

2. *Răspunsul*

Răspunsuri care urmează simplei atenţii datorate fenomenelor. Se doreşte ca un elev să fie suficient angajat într-un subiect, un fenomen sau o activitate pentru a căuta să-l descopere şi a avea plăcerea să-l aprofundeze.

2.1. *Asentimentul*

Elevul dă un răspuns, dar n-a acceptat complet necesitatea de a o face.

(A se supune regulilor jocului).

2.2. *Dorința de a răspunde*

Elevul este suficient angajat pentru a afișa comportamentul său, nu din teama de a fi pedepsit, ci de bună voie în mod voluntar.

(A accepta responsabilitatea propriei sale sănătăți și protecția celei a altora).

2.3.*Satisfacția de a răspunde*

Răspuns emoțional, în general cauzat de plăcere, de entuziasm sau de bucurie.

(A găsi plăcere în lectură pentru a se distra).

3. *Valorizarea*

Comportament care este destul de solid și stabil pentru a lua caracteristicile unei opinii sau unei atitudini.

Elevul manifestă acest comportament cu suficientă coerență, în circumstanțele adecvate pentru că se estimează că el deține o valoare. Interiorizarea unui ansamblu de valori specifice, ideale. Comportamentul este motivat nu prin dorința de a plăcea sau de a se supune, ci prin angajamentul individual al valorii fundamentale, determinând comportamentul.

3.1. *Acceptarea unei valori*

Atribuirea unei anumite valori unui fenomen, unui comportament, unui obiect.

(A dezvolta un sentiment de fraternitate cu toate ființele umane de toate naționalitățile).

3.2. *Preferința pentru o valoare*

Nivel de interiorizare situat între simpla acceptare a unei valori şi angajamentul sau convingerea. Angajament destul de profund față de o valoare astfel încât individul o caută şi o doreşte.

(A examina în mod deliberat puncte de vedere variate asupra chestiunilor controversate, cu scopul de a-şi forma o opinie).

3.3. *Angajament*

Convingerea, la acest nivel, implică un grad ridicat de certitudine. Convingere, certitudine fără umbră de îndoială, încredere, sinceritate față de un punct de vedere, un grup sau o cauză.

(A se devota ideilor şi idealurilor care sunt fundamentale democrației).

4. *Organizarea*

A organiza valorile în sistem, a determina interrelațiile care există între ele, a stabili pe cele care sunt dominante şi mai profunde.

4.1. *Conceptualizarea unei valori*

Abstractizarea sau conceptualizarea care permite individului de a vedea cum o valoare corelează cu cele pe care el le posedă deja sau cu cele pe care le-ar putea poseda.

(A încerca să definească caracteristicile unui obiect de artă pe care îl admiră).

4.2. *Organizarea unui sistem de valori*

Elevul grupează, reuneşte un ansamblu de valori, probabil disparate şi le ordonează între ele.

(A stabili un plan destinat să armonizeze repaosul său cu exigenţele activităţii sale).

5. *Caracterizarea printr-o valoare sau un sistem de valori*

Valorile au un loc în ierarhia valorilor individului; ele sunt organizate într-un fel de sistem intrinsec coerent.

Ele au reglat comportamentul individului destul de mult timp pentru ca acesta să fie adaptat.

5.1. *Dispoziţie generalizată*

Ansamblul este cel care oferă o logică internă sistemului de atitudini şi de valori, în toate circumstanţele.

(A fi gata să-şi revizuiască opiniile şi să-şi schimbe comportamentul în lumina evidenţei).

5.2. *Caracterizarea*

Concepţia despre univers, filozofia vieţii, viziunea lumii.

(A se strădui să dobândească o filozofie coerentă despre viaţă).

Taxonomia elaborată de A. Harrow pentru domeniul psihomotor

1. *Mişcări reflexe*

Răspunsuri la un stimul fără voinţa conştientă a individului.

Funcţionale de la naştere, mişcările reflexe se dezvoltă prin maturizare.

1.1. *Reflexe segmentare (medulare)*

Fac să intervină un segment spinal.

1.1.1. Reflexul de flexiune (îndoire);

1.1.2. Reflexul miotatic;

1.1.3. Reflexul de extensiune (întindere);

1.1.4. Reflexul de extensie încrucişată.

1.2. *Reflexe intersegmentare*

Fac să intervină mai mult un segment spinal

1.2.1. Reflexul cooperativ;

1.2.2. Reflexul antagonist (opus);

1.2.3. Inducţia succesivă;

1.2.4. Figura reflexă.

1.3. *Reflexe suprasegmentare*

Solicită participarea creierului

1.3.1. Rigiditatea extensorilor;

1.3.2. Reacţii plastice;

1.3.3. Reflexe posturale:

1.3.3.1. Reacţii de sprijin;

1.3.3.2. Reacţii de deplasare;

1.3.3.3. Reacţii de atitudine tonică (reconfortantă);

1.3.3.4. Reacţii de redresare;

1.3.3.5. Reacţii de prehensiune (apucare);

1.3.3.6. Reacţii de punere pe poziţie şi de ţopăială.

2. *Mişcări fundamentale de bază*

Paternuri motorii înnăscute.

2.1. *Mişcări locomotorii*

2.2. *Mişcări de activitate industrială (a purta, a căra, a lupta, a se bate, a arunca etc.)*

2.3. *Mişcări de manipulare*

2.3.1. *Prehensiune*

2.3.2. *Dexteritate*

3. *Aptitudini perceptive*

Ajută individul să interpreteze stimulii şi îi permit deci să se adapteze la mediul său.

3.1. *Discriminare chinestezică*

Subiectul are cunoştinţă despre corpul său şi despre maniera în care el se mişcă, de poziţia sa în spaţiu şi de relaţiile dintre corpul său şi mediu.

3.1.1. *Conştientizarea corpului*

Aptitudinea de a recunoaşte şi a controla corpul său.

3.1.1.1. *Bilateralitatea*

(A apuca o minge mare cu cele două mâini).

3.1.1.2. *Lateralitatea*

(A face să sară mingea cu o singură mână).

3.1.1.3. *Dominanța stânga-dreapta*

(A mânca, a scrie, a juca tenis).

3.1.1.4. *Echilibrul*

(A juca șotronul).

3.1.2. *Imagine corporală*

Sentimentele copilului vis à vis de structura corpului său.

3.1.3.*Relații între corp și obiectele învecinate din spațiu*

Referință la conceptele direcționale ale subiectului, la conștientizarea corpului său și la o figură pe care el o realizează în spațiu.

3.2. *Discriminare vizuală*

3.2.1. *Acuitate vizuală*

Aptitudinea subiectului de a privi și a diferenția diferitele obiecte, evenimente și medii (înconjurătoare) observate.

(A distinge un cerc de un pătrat, a destinge un *b* de un *d*, a alege un obiect mic dintr-un grup de obiecte de talie variabilă).

3.2.2. *A putea urmări cu privirea*

Aptitudine a subiectului de a urmări simbolurile sau obiectele cu mișcări oculare coordonate.

(A urmări zborul unui avion sau traiectoria unei mingi de ping-pong; a urmări mişcările unui pendul).

3.2.3. *Memorie vizuală*

(A desena din memorie simboluri geometrice; a scrie alfabetul; a silabisi un cuvânt; a reproduce mişcări deja observate: o suită de paşi dintr-un dans clasic).

3.2.4. *Diferenţierea figură-fond*

(A face să sară o minge ; a apuca o minge; a juca tenis; a juca ping-pong).

3.2.5. *Persistenţă perceptivă*

Aptitudine a subiectului de a fi constant în interpretarea sa când vede acelaşi tip de obiect.

(Deşi au mari diferenţe, toate monedele sunt rotunde).

3.3. *Discriminare auditivă*

Mai legată de comportamentele cognitive

3.3.1. *Acuitate auditivă (ascuţimea auzului)*

Aptitudine a subiectului de a primi şi diferenţia sunete, a descrie intensitatea şi înălţimea care le corespund.

(A diferenţia sunetele emise de către diferite instrumente; a identifica sunete emise de către animalele domestice; atunci când aude un cuvânt, să identifice vocalele şi consoanele care îl compun).

3.3.2. *Orientare auditivă*

Aptitudine a subiectului de a distinge direcţia unui sunet şi de a-l urmări.

3.3.3. *Memorie auditivă*

Aptitudinea de a recunoaşte şi de a reproduce experienţe post-auditive.

(A cânta la pian un cântec din memorie; a repeta alfabetul).

3.4. *Discriminare tactilă*

Aptitudine a subiectului de a diferenţia ţesături diferite utilizând numai pipăitul (palpatul).

3.5. *Aptitudini coordonate*

(A apuca o minge; a face să sară un balon ...).

3.5.1. *Coordonare oculo-manuală*

Aptitudinea de a alege un obiect din contextul său înconjurător (învecinat), a coordona o percepţie vizuală cu o mişcare de manipulare (desen; copie).

3.5.2. *Coordonare ochi-picioare*

Aptitudinea de a coordona o percepţie vizuală cu o mişcare a membrelor inferioare.

4. *Calităţi fizice*

Caracteristici funcţionale ale vigorii organice

4.1. *Anduranţă* (rezistenţă)

4.1.1. *Anduranţă musculară*

4.1.2. *Anduranţă cardio-vasculară*

4.2. *Forţă* (putere)

4.3. *Supleţe* (flexibilitate)

4.4. *Agilitate* (vioiciune, sprinteneală)

Aptitudinea de a se mişca rapid, ceea ce implică dexteritatea şi rapiditatea unei mişcări.

(Un violonist trebuie să aibă dexteritate pentru a efectua un piticato – *ciupirea coardelor;* un copil mai mic trebuie să-şi dezvolte un anumit grad de agilitate pentru a putea evita o minge; un portar într-o echipă de hochei pe gheaţă trebuie să aibă un timp de răspuns - scurt).

4.4.1. *Schimbare de direcţie*

Aptitudinea de a schimba direcţia unei mişcări fără a termina complet activitatea.

4.4.2. *Opriri şi plecări* (starturi)

Aptitudinea de a începe şi a termina o mişcare cu un minimum de ezitare. Foarte legată de timpul de răspuns.

4.4.3. *Timp de reacţie*

Timp care se scurge între apariţia unui stimul şi apariţia răspunsului.

4.4.4. *Dexteritate*

Face referire la abilităţi motrice fine, implicând mişcări precise ale mâinii şi degetelor.

5. *Mişcări de dexteritate*

Implică dezvoltarea unui grad de competenţă şi de măiestrie.

5.1. *Mişcare adaptativă simplă*

Mişcările de bază (nivelul 2) sunt schimbate sau modificate pentru a se adapta la noi situaţii sau circumstanţe.

(Bătutul la maşină, cântatul la pian).

5.1.1. *Debutant*

5.1.2. *Intermediar* (mijlociu)

5.1.3. *Avansat*

5.1.4. *Foarte avansat*

5.2. *Mişcare adaptativă compusă*

Implică mânuirea unui instrument sau a unei unelte.

(Toate mişcările care intervin în jocurile cu racheta, hocheiul, golful etc.).

5.2.1. *Debutant*

5.2.2. *Intermediar* (mijlociu)

5.2.3. *Avansat*

5.2.4. *Foarte avansat*

5.3. *Mişcare adaptativă complexă*

Aplicarea legilor fizice la corpul uman în repaus / în mişcare: *acrobaţii* în / la gimnastică; sărituri de la trambulină; dans; etc.

5.3.1. *Debutant*

5.3.2. *Intermediar* (mijlociu)

5.3.3. *Avansat*

5.3.4. *Foarte avansat*

6. *Comunicare nonverbală*

6.1. *Mişcare expresivă*

6.1.1. *Postură şi mers*

6.1.2. *Gesturi*

6.1.3. *Expresia facială*

6.2. *Mişcare interpretativă*

Mijloc (sau modalitate) cu care subiectul exprimă (sau redă) printr-un simbol obiectiv (figura pe care corpul său o execută în spaţiu printr-o mişcare) evenimente subiective (sentimente şi emoţii).

6.2.1. *Mişcare estetică*

Toate mişcările dintr-un sport în care subiectul ajunge la un înalt nivel de performanţă şi atinge graţia, fluiditatea mişcării.

6.2.2. *Mişcare creativă destinată să transmită un mesaj sau o exprimare* (manifestare)

(dans, pantomimă)

Abordarea taxonomică a obiectivelor prezintă atât unele avantaje cât şi o serie de inconveniente care trebuie cunoscute de utilizatori pentru a maximaliza avantajele şi pentru a minimaliza dezavantajele.

Dintre cele mai semnificative avantaje ale abordării taxonomice ar putea fi amintite:

1) existenţa mai multor categorii de obiective incluse în diversele categorii (nivele) taxonomice oferă cadrului didactic posibilitatea să adapteze mai uşor activitatea de instruire-învăţare la specificul grupului cu care lucrează. De exemplu, dacă profesorul predă o disciplină la o clasă în care elevii sunt şi bine echipaţi intelectual dar şi foarte motivaţi pentru acest obiect de învăţământ este posibil şi chiar recomandabil ca el să vizeze obiective care aparţin tuturor categoriilor taxonomice începând cu cunoaşterea şi terminând cu evaluarea. Dacă, dimpotrivă, posibilităţile elevilor sunt mai reduse şi gradul de motivare mai scăzut, atunci este mai indicat ca el să vizeze obiective educaţionale care aparţin

numai anumitor nivele taxonomice (de exemplu *cunoaştere, înţelegere, aplicare, analiză*).

Acest aspect este foarte important pentru că, de foarte multe ori, ignorându-se aceste considerente se propun elevilor obiective educaţionale care sunt realizate numai de către unii dintre aceştia, cu toate consecinţele care decurg dintr-o asemenea situaţie;

2) abordarea taxonomică a obiectivelor ajută în mai mare măsură cadrele didactice să-şi planifice activitatea didactică deoarece pot verifica care dintre obiectivele preconizate au fost atinse de către elevi, care dintre ele au creat probleme şi ce obiective ar putea fi vizate în activitatea următoare de instruire;

3) abordarea taxonomică a obiectivelor facilitează şi activitatea de evaluare, deoarece aceasta din urmă trebuie să aibă ca punct de plecare în formularea exigenţelor obiectivele educaţionale care au fost vizate încă de la începutul activităţii de instruire. Mai concret spus, atunci când se realizează activitatea de evaluare este oportun să se aibă ca referenţial obiective educaţionale care aparţin mai multor categorii taxonomice fără a fi favorizate unele în detrimentul altora.

Dacă se au în vedere şi dezavantajele abordării taxonomice, atunci, dintre cele mai semnificative ar putea fi amintite:

a) disocierea tranşantă a obiectivelor educaţionale pe cele trei domenii comportamentale este productivă din punct de vedere didactic dar vine în contradicţie cu specificul vieţii psihice care are totuşi un aspect unitar. Tocmai de aceea făceam precizarea în rândurile anterioare că obiectivele educaţionale n-ar trebui considerate numai cognitive, numai afective sau numai psihomotorii ci, *predominant cognitive, predominant afective şi predominant psihomotorii;*

b) o altă lacună semnalată de mulţi autori români şi străini: *D. Potolea* (1988), *I. Cerghit* (1982), *S. Cristea* (2000), *C. Cucoş* (2003), *E. De Corte* (1993)

face referire la validitatea modelelor taxonomice punându-se problema, pe de o parte, dacă aceste clasificări cuprind toate tipurile importante de obiective iar, pe de altă parte, dacă ierarhizarea categoriilor în cadrul taxonomiei este corectă.

În legătură cu primul aspect al problemei trebuie făcută precizarea că în cadrul fiecărei taxonomii au fost omise şi unele obiective care sunt importante şi care trebuiau să facă obiectul activităţii de instruire-învăţare.

De exemplu, în cadrul taxonomiei elaborată de *A. Harrow* (1972), pentru domeniul psihomotor pe care am prezentat-o anterior, categoria a şasea este destinată *Comunicării nonverbale,* care include două subcategorii şi anume: *Mişcarea expresivă* şi *Mişcarea interpretativă* dar este greu de crezut că întreaga diversitate a canalului nonverbal poate fi redată numai prin postură şi mers, gesturi şi expresie facială, lucru de altfel confirmat de o serie de cercetări realizate în acest domeniu de autori precum *S. Hybels* şi *R. Weaver II* (1987), *V. Richmond* (1987), *M. Knapp* (1984), ş.a.

Există, de asemenea, unele dezacorduri exprimate de unii autori (de exemplu *E. De Corte*, 1993) şi în legătură cu ierarhizarea categoriilor în cadrul taxonomiilor, iar în această privinţă, *E. De Corte* (1993) consideră *Taxonomia elaborată de B. Bloom pentru domeniul cognitiv* a fi „un ansamblu rău structurat" datorită faptului că ordinea unor nivele taxonomice este discutabilă.

c) alt inconvenient al abordării taxonomice, mai ales în cazul domeniului cognitiv, ar putea fi acela că demersul stipulat de unele taxonomii n-ar fi concordant întotdeauna cu exigenţele specifice logicii ştiinţei care particularizează fiecare disciplină de învăţământ. Mai concret spus, este posibil ca, în cazul unor discipline de învăţământ, procesul de cunoaştere (asimilarea de cunoştinţe, formarea noţiunilor etc.) să nu se desfăşoare în conformitate cu demersurile sugerate de taxonomiile domeniului, ci să fie influenţat de constrângeri care sunt specifice fiecărui domeniu în parte;

d) în sfârşit, un ultim inconvenient este legat de transpunerea taxonomiilor în practică deoarece acest deziderat presupune o serioasă pregătire psihopedagogică a cadrelor didactice, exigenţă care nu este întotdeauna onorată.

Pentru a veni în sprijinul utilizatorilor, unii autori (de exemplu, *J. Marie De Ketele,* 1993) optează pentru taxonomii simplificate, admiţând de exemplu că taxonomia lui Bloom ar putea fi redusă de la şase categorii la trei şi anume:

-*memorarea,* care înlocuieşte cunoaşterea;

-*aplicarea*, care înlocuieşte înţelegerea şi aplicarea;

-*rezolvarea de probleme,* care înlocuieşte analiza, sinteza şi evaluarea.

3) Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale; avantaje şi limite ale operaţionalizării

Aşa cum aminteam, obiectivele concrete au ca notă distinctă convertirea lor în comportamente observabile la nivelul elevilor, ceea ce constituie un avantaj considerabil deoarece profesorul poate surprinde cu mai mare uşurinţă ce tipuri de achiziţii au dobândit elevii ca urmare a implicării lor într-un program de instruire.

Convertirea obiectivelor în comportamente observabile se realizează prin tehnica operaţionalizării care, la rândul său, se poate face prin mai multe proceduri, cum sunt cele concepute de *R. F. Mager* (1972) sau *Gilbert De Landsheere* (1979).

Procedura elaborată de *R. F. Mager* (1972) este cea mai cunoscută şi cea mai utilizată acest lucru găsindu-şi explicaţia şi în faptul că este mai simplă şi mai accesibilă celor care o utilizează. În conformitate cu exigenţele impuse de

procedura lui *R. F. Mager,* a operaționaliza un obiectiv presupune respectarea a trei condiții și anume:

a) *specificarea* sau *menționarea* comportamentului pe care îl va etala elevul probându-se asfel faptul că obiectivul a fost atins;
b) specificarea *condițiilor* în care va avea loc etalarea comportamentului;
c) specificarea *criteriului* utilizat în evaluarea performanței elevilor, în funcție de care se poate vedea dacă obiectivul a fost sau nu atins.

1) Prima condiție sau cerință a operaționalizării se respectă prin utilizarea unor verbe concrete, de acțiune, care indică cu fidelitate ce tipuri de achiziții au dobândit elevii pe parcursul respectivei secvențe de instruire. În consecință, vor trebui selecționate verbe care nu induc nici un fel de ambiguitate de genul *a rezolva, a descrie, a analiza, a generaliza, a măsura, a localiza, a extrapola,*, evitându-se în același timp verbe de genul *a ști, a cunoaște, a înțelege* deoarece, în acest caz, nu se poate circumscrie riguros tipul de performanță realizată de către elevi.

În selecționarea acestor verbe de acțiune este evident faptul că natura acestora va depinde în mod esențial de specificul disciplinei de învățământ la care se operaționalizează obiectivele.

De exemplu, verbe de genul *a descrie, a nara, a concluziona, a analiza* sunt prin specific mai apropiate de domeniul socio-uman, în timp ce altele precum *a calcula, a rezolva, a măsura, a extrage* pot fi vizate, atunci când operaționalizarea se face la disciplinele științifice (matematică, fizică, chimie).

Pentru a veni în sprijinul utilizatorilor, unii autori (de ex. N. S. Metfessel, 1972) au elaborat liste sau ghiduri cu verbe care sunt indicate pentru operaționalizare atât pentru taxonomia elaborată de *Bloom,* cât și pentru cea concepută de *Krathwohl,* lucru care este lăudabil mai ales când se au în vedere

cadrele didactice care se află la început de carieră şi care nu au suficientă experienţă în activitatea de operaţionalizare.

De exemplu, în cazul taxonomiei lui *Bloom*, cele mai indicate verbe pentru operaţionalizare valabile pentru fiecare categorie taxonomică ar fi:

1. *cunoaşterea* - a reda, a recunoaşte, a transforma, a reorganiza, a prevedea;
2. *înţelegerea* - a reformula, a transforma, a reorganiza, a prevedea;
3. *aplicarea* - a utiliza, a aplica, a generaliza;
4. *analiza* - a diferenţia, a compara, a distinge;
5. *sinteza* - a produce, a proiecta, a reuni, a creea;
6. *evaluarea* – a argumenta, a valida, a decide.

1. Deşi cadrele didactice găsesc în aceste ghiduri operaţionale un instrument util în activitatea didactică, în situaţia în care profesorii şi învăţătorii se mărginesc să folosească numai verbele enumerate în aceste liste, nemaicăutând şi altele care, eventual, ar fi mai potrivite şi mai indicate pentru anumite teme (subiecte) care fac obiectul activităţii de instruire, rezultatele sunt limitate.

2. A doua cerinţă a operaţionalizării o reprezintă specificarea condiţiilor, a contextului în care va fi etalat comportamentul vizat şi în esenţă ele enumeră facilităţile acordate elevilor sau, dimpotrivă, restricţiile la care ei sunt supuşi.

Respectarea acestei cerinţe este foarte importantă deoarece acelaşi obiectiv poate fi vizat în condiţii uneori diferite.

De exemplu, enumerarea organelor interne ale corpului uman poate fi făcută atât în cazul în care elevilor li se creează anumite facilităţi (au în faţă un mulaj, o plansşă, etc.) dar şi în cazul în care li se impun o serie de restricţii.

Aşadar, condiţiile în care va apărea comportamentul vizat rămân destul de diferite, ele fiind determinate de o serie de variabile precum:

-experienţele de învăţare deja posedate de elevi;

-disponibilităţile lor cognitive;

-gradul de motivare pentru o anumită disciplină de învăţământ, etc.

Formal, această cerinţă este redată prin enunţuri de genul: *„având acces la...", „putând să utilizeze...", „oferindu-li-se ...", „cu ajutorul...", „ neputând să...", „neavând acces la...", „interzicându-li-se...", „fără a utiliza..."* etc.

3. În sfârşit, a treia cerinţă a operaţionalizării o reprezintă specificarea *criteriului de evaluare* deoarece în funcţie de natura acestuia se poate aprecia în ce măsură obiectivul vizat a fost sau nu a fost atins.

Criteriile, la rândul lor, pot fi foarte diferite obiectivându-se într-o varietate de standarde de genul:

a) numărul minim de răspunsuri corecte pretinse: *să rezolve corect trei exerciţii din patru; să identifice patru cauze ale fenomenului din şase;*

b) proporţia de reuşită pretinsă: *să traducă corect 80% din cuvintele noului text; să rezolve corect 80% din exerciţiile propuse;*

c) limite de timp: *să rezolve 3 exerciţii într-un interval de ½ h.*

Cum uşor se poate anticipa, operaţionalizarea unui obiectiv presupune cu necesitate respectarea tuturor condiţiilor şi nu numai a uneia dintre ele (de exemplu, specificarea comportamentului final) aşa cum se întâmplă nu de puţine ori în practica educativă cotidiană.

De exemplu, la o lecţie de istorie care are drept temă „Războaiele dintre daci şi romani" unul din obiective vizează enumerarea cauzelor care au determinat aceste războaie. O operaţionalizare corectă s-ar configura în felul următor:

a) **cerinţa nr.1:** la sfârşitul lecţiei elevii vor trebui să identifice (enumere) cauzele care au generat războaiele dintre daci şi romani;

b) **cerința nr.2:** neavînd acces la manual, monografii sau alte surse bibliografice;

c) **cerința nr.3:** fiind obligatorie enumerarea a trei cauze din patru într-un interval de 10 minute.

Cum ușor se poate anticipa, nivelul standardelor se află în corelație directă cu posibilitățile elevilor care urmează să atingă obiectivul propus, cu motivația pentru disciplina respectivă, cu ritmurile lor de lucru etc.

Astfel, aceleași obiective ar putea fi atinse la standarde diferite în condițiile în care există diferențe accentuate între clasele aceluiași nivel de școlaritate.

Pentru a verifica calitatea și claritatea obiectivelor formulate, unii autori (*N. Lebrun, S. Berthelot,* 1994) sugerează apelul la o serie de întrebări de genul:

- obiectivul corespunde sarcinii pe care el o reprezintă?
- enunțul de bază (specificarea comportamentului) este prezent?
- sunt prezente condițiile în care trebuie să se deruleze evaluarea?
- este prezent criteriul de performanță în formularea obiectivului?
- formularea obiectivului va fi interpretată într-o manieră identică de către toți utilizatorii?
- limbajul este suficient de precis și de concis?

Aceiași autori consideră că se impune ca după verificarea calității și clarității obiectivelor să se verifice și coeziunea ansamblului de obiective și, evident, dacă este nevoie să se aducă corecțiile ce se impun.

Verificarea coeziunii ansamblului de obiective formulate poate fi făcută de asemenea prin utilizarea unor întrebări de genul:

- lista obiectivelor cuprinde ansamblul sarcinilor delimitate (circumscrise)?

- fiecare dintre obiective este necesar pentru a ajunge la achiziţiile fixate?
- există obiective formulate în mod diferit dar având aceeaşi semnificaţie?
- există obiective care sunt confundate cu premisele?
- există obiective inutile pentru că, ele nu conduc la achiziţii fixate (op. cit. pag.107)

Mişcarea pedagogică actuală, favorabilă operaţionalizării, îşi întemeiază demersurile pe o serie de avantaje ale acesteia, din rândul cărora mai importante sunt:

1) prin operaţionalizare se monitorizează mai uşor progresul elevilor în activitatea de instruire, iar acest lucru este uşor explicabil deoarece profesorul poate să vadă care dintre obiective au fost atinse, care au creat dificultăţi majore, care au fost incompatibile cu posibilităţile reale ale elevilor;
2) prin operaţionalizare se asigură premize favorabile ca activitatea de proiectare didactică să se realizeze mai eficient deoarece, în algoritmul proiectării didactice, una dintre etape este chiar delimitarea obiectivelor lecţiei; altfel spus, o operaţionalizare corectă va reprezenta garanţia unui proiect didactic bine elaborat;
3) prin operaţionalizare elevii vor deveni mai motivaţi pentru activitatea de instruire- învăţare deoarece vor conştientiza cerinţele pe care vor trebui să le onoreze la sfârşitul lecţiei şi în consecinţă, vor adopta comportamentele care sunt cele mai adecvate;
4) operaţionalizarea facilitează activitatea ulterioară de evaluare pentru că aceasta din urmă, trebuie să aibă în vedere criteriile şi standardele

care au fost ataşate obiectivelor luate în considerare pentru a fi atinse de către elevi,

5) operaţionalizarea reduce posibilitatea unei ambiguităţi procedurale din partea utilizatorilor care, în lipsa operaţionalizării, pot fi tentaţi să acorde semnificaţii diferite finalităţilor educaţiei; altfel spus, prin operaţionalizare, cadrele didactice pot ajunge mai repede la un consens în privinţa a ceea ce trebuie făcut în legătură cu o anumită temă sau subiect propus spre învăţare elevilor.

Dincolo de aceste avantaje, care sunt indubitabile şi recunoscute de toţi specialiştii domeniului, există şi unele inconveniente care trebuie cunoscute de utilizatori tocmai pentru a diminua la maxim efectele negative. Dintre acestea, cele mai semnificative sunt:

a) nu toate disciplinele de învăţământ sunt în aceeaşi măsură pretabile la activitatea de operaţionalizare iar acest lucru se datorează specificului şi caracteristicilor fiecărui obiect de învăţământ;

Cum, corect subliniază *D. Potolea* (1988), disciplinele puternic formalizate cum sunt: *matematica, fizica, chimia* facilitează în mai mare măsură operaţionalizarea pentru că în cazul acestora achiziţiile elevilor se obiectivează mai uşor în comportamente observabile la nivelul elevilor, în timp ce disciplinele socio-umane precum *literatura, filozofia* ş.a., care vizează în mai mare măsură formarea unor atitudini, convingeri, sentimente, fac mai dificilă operaţionalizarea, pentru că aceste tipuri de achiziţii se exteriorizează cu mai mare dificultate. În consecinţă, operaţionalizarea, în cazul acestor discipline trebuie să se realizeze cu mai multă prudenţă şi cu respectarea mai multor constrângeri impuse de specificul fiecărui domeniu în parte;

b) operaţionalizarea poate limita într-o anumită măsură creativitatea didactică deoarece „elaborarea obiectivelor conduce la raţionalizarea

pedagogică, lăsând puţin loc faptelor neprevăzute, incitării celor care învaţă" (*N. Lebrun; S. Berthelot, 1994*);

Cu siguranţă, această lacună este mai pregnantă în cazul în care pentru o anumită temă (subiect) cadrul didactic a elaborat un set de obiective pe care le-a considerat cele mai relevante dar constată ulterior că posibilităţile elevilor, motivaţia elevilor pentru temă, un context favorabil instruirii puteau să ocazioneze şi alte obiective care, din păcate, nu au fost avute în vedere;

c) alt dezavantaj al operaţionalizării pe care îl subliniază mulţi specialişti (*J. Pocztar,* 1979; *G. De Landsheere,* 1980, *L. D'Hainaut* 1983; *J. M. De Ketele,* 1993) îl reprezintă fragmentarea excesivă a instruirii în micro-obiective evaluate separat, ceea ce înseamnă că există un risc real ca obiectivele pentru fiecare lecţie să fie atinse de către majoritatea elevilor, dar această performanţă să nu se constituie într-o premisă favorabilă pentru atingerea unor obiective cu grad mai mare de generalitate.

Remediul la această lacună ar fi faptul ca, atunci când se elaborează obiectivele lecţiei, să se verifice în ce măsură acestea contribuie la atingerea unor obiective cu grad mai mare de generalitate.

d) efortul considerabil pe care trebuie să-l facă utilizatorii pentru o operaţionalizare corectă, deoarece în multe cazuri, după cum menţionează *N. Lebrun* şi *S. Berthelot* (1994), „formularea obiectivelor este dificilă, obositoare şi câteodată plictisitoare", motiv pentru care multe cadre didactice manifestă inapetenţă pentru acest gen de activitate.

CAPITOLUL V

CONȚINUTURILE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT; TEORIA CURRICULUM-ULUI ȘCOLAR

1) Delimitări conceptuale și importanță

Conținuturile procesului de învățământ reprezintă o variabilă foarte importantă a procesului de învățământ, iar această poziție de prin rang se explică prin faptul că obiectivele educaționale nu pot fi atinse dacă nu sunt selectate și transmise elevilor conținuturi adecvate acestora.

În privința definiției acestei variabile a procesului de învățământ există și aici o varietate terminologică existând autori care utilizează fie termenul de *conținut*, fie pluralul acestuia, fie pe cel de *curriculum*.

De exemplu, *R. Rasseck* și *G. Văideanu* (1984) utilizează în definire pluralul, astfel încât *conținuturile învățământului constituie un ansamblu de cunoștințe, de priceperi, de valori și comportamente concretizate sub forma planurilor de studiu (orarii și programe școlare) și concepute în funcție de finalități și de obiective atribuite școlii către fiecare societate; aceste conținuturi organizate pe nivel sau tip de instituție școlară, pe clase și pe disciplină sunt rezultatul unei elaborări într-un scop pedagogic și fac obiectul unui proces specific: învățarea* (op.cit., pag.129).

CAPITOLUL V

CONȚINUTURILE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT; TEORIA CURRICULUM-ULUI ȘCOLAR

1) Delimitări conceptuale și importanță

Conținuturile procesului de învățământ reprezintă o variabilă foarte importantă a procesului de învățământ, iar această poziție de prin rang se explică prin faptul că obiectivele educaționale nu pot fi atinse dacă nu sunt selectate și transmise elevilor conținuturi adecvate acestora.

În privința definiției acestei variabile a procesului de învățământ există și aici o varietate terminologică existând autori care utilizează fie termenul de *conținut*, fie pluralul acestuia, fie pe cel de *curriculum*.

De exemplu, *R. Rasseck* și *G. Văideanu* (1984) utilizează în definire pluralul, astfel încât *conținuturile învățământului constituie un ansamblu de cunoștințe, de priceperi, de valori și comportamente concretizate sub forma planurilor de studiu (orarii și programe școlare) și concepute în funcție de finalități și de obiective atribuite școlii către fiecare societate; aceste conținuturi organizate pe nivel sau tip de instituție școlară, pe clase și pe disciplină sunt rezultatul unei elaborări într-un scop pedagogic și fac obiectul unui proces specific: învățarea* (op.cit., pag.129).

Plecând de la ideea că în unele arii geografice acest element al procesului de învățământ este denumit prin cuvinte diferite, unii autori au tendința de a echivala termenii de *conținut* cu cel de *curriculum*, dar ele au o denotație diferită deoarece primul se referă numai la valorile care se vor transmite elevilor și la competențele pe care aceştia și le vor forma, în timp ce al doilea are o acoperire mult mai largă conferită chiar de autorul care a lansat acest termen *R. W. Tyler* (1949).

Abordând acestă problemă în perimetrul psihopedagogiei românești, *D. Potolea* (2002) propune două modele de abordare a curriculum-ului și anume:

a) *modelul triunghiular;*

b) *modelul pentagonal.*

a) *Modelul triunghiular* include ca variabile curriculare *finalitățile educaționale, conținuturile instruirii* și *tipul de instruire-învățare.*

Autorul consideră că aceste variabile sunt atât de importante încât ar trebui să se regăsească în orice tip de curriculum.

Asupra modelului triunghiular al curriculum-ului *D. Potolea* face o serie de observații prin intermediul cărora surprinde notele de specificitate ale acestuia de genul:

1) structura triunghiulară pretinde relații funcționale între toate variabilele, cu recunoașterea priorității finalităților educaționale;

2) situarea disciplinei școlare în centrul triunghiului semnifică ideea că în definirea, contrucția și evaluarea disciplinei școlare, finalitățile, conținuturile și timpul sunt repere obligatorii;

3) fiecare dintre cele trei categorii de variabile angajează probleme particulare de cercetare, indicând pe ansamblu registrul tematic diversificat al cercetării curriculare.

Astfel, în jurul *finalităţilor* apar întrebări teoretico-metodologice de tipul:

-care sunt principalele categorii ale finalităţilor educaţionale şi în ce raporturi se află?

-ce factori determină elaborarea finalităţilor, ce funcţii pedagogice îndeplinesc obiectivele?

-care sunt metodele de definire a obiectivelor?

-ce sisteme metodologice pot fi utilizate în clasificarea obiectivelor?

Variabila *conţinuturi* angajează alte întrebări:

-care este semnificaţia şi tipologia conţinuturilor?

-care sunt sursele şi criteriile de selecţie a conţinuturilor?

-care sunt modalităţile de organizare pedagogică a conţinuturilor, când şi în ce condiţii devine accesibil elevilor?

În sfârşit, variabila timp de instruire-învăţare se corelează cu problematici specifice:

-cum se alocă timpul de instruire-învăţare?

-în ce constă timpul efectiv utilizat şi în ce relaţii se află cu timpul alocat?

-cum se identifică şi evaluează timpul necesar individual de învăţare? (op. cit., pag.79).

b) Al doilea model de curriculum este cel *pentagonal* şi prima sa caracteristică o reprezintă faptul că include mai multe variabile şi anume: *finalităţile, conţinutul instruirii, timpul de instruire-învăţare, strategiile de instruire, strategiile de evaluare.*

De asemenea, cum uşor se poate anticipa acest model multiplică reţeaua relaţiilor funcţionale deoarece în noul context fiecare variabilă curriculară intră în corelaţie, cu celelalte patru şi nu cu două aşa cum se întâmplă în cazul modelului triunghiular.

La fel, trebuie făcută precizarea că acest model complinit este mai eficient şi garantează în mai mare măsură reuşita activităţii de instruire-învăţare, deoarece, cele cinci variabile sunt intricate prin raporturile existente între ele încât orice separare se soldează cu efecte negative asupra performanţelor şcolare obţinute de elevi în activitatea de instruire.

Aceste efecte negative devin vizibile mai ales în cazul unor reforme ale învăţământului când se încearcă, de exemplu, numai renovarea conţinuturilor instruirii fără să se aibă în vedere şi alte aspecte ce ţin de metodele de instruire sau de stategiile de evaluare.

Faptul că la ora actuală există o mişcare evidentă în tendinţa de a investiga din mai multe unghiuri de vedere problematica vastă a curriculum-ului se caracterizează şi în existenţa mai multor derivaţii conceptuale care sugerează existenţa mai multor tipuri (categorii) de curriculum, fiecare cu particularităţile şi efectele sale asupra elevilor care urmează să-l asimileze.

Abordând problema tipologiei curriculumu-ului, o serie de autori precum *Ph. Perrenoud* (1993), *C. Cucoş* (2002), *E. Păun* (2002) ajung să identifice mai multe ipostaze ale acestuia, să le releve specificitatea şi să le anticipeze efectele asupra elevilor pe care aceste tipuri de curriculum le vor induce ca urmare a parcurgerii lor.

De exemplu, *C. Cucoş* (2002, pp. 183-184) enumeră mai multe tipuri de curriculum-uri, şi anume:

- *core – curriculum (curriculum general);*
- *curriculum specializat (sau de profil);*
- *curriculum ascuns (subliminal);*
- *curriculum informal;*
- *curriculum recomandat;*
- *curriculum scris (prescris);*

- *curriculm predat;*
- *curriculum învăţat (realizat);*
- *curriculum suport;*
- *curriculum testat;*
- *curriculum zonal (local);*
- *curriculum exclus.*

E. Păun (2002, pp. 21-24) enumeră şi analizează patru tipuri de curriculum-uri şi anume:

- *curriculum formal sau prescris;*
- *curriculum real;*
- *curriculum realizat;*
- *curriculum ascuns.*

Fiecare din categoriile enumerate prezintă elemente de specificitate şi evident pot avea un impact mai mare sau mai mic asupra felului în care se realizează activitatea de instruire-învăţare cât şi asupra performanţelor obţinute de elevi în acest gen de activitate.

De asemenea, între diversele tipuri de curriculum se stabilesc diverse corelaţii, lucru pe care trebuie să îl valorifice atât specialiştii în proiectarea curriculară, dar şi practicienii care compatibilizează aceste categorii diverşilor beneficiari, fie că este vorba de elevi, studenţi, persoane aflate la diverse stagii de formare etc.

Pentru a facilita o percepţie mai clară asupra acestor tipuri de curriculum-uri, prezentăm în continuare principalele note distinctive ale categoriilor pe care le-am amintit în funcţie de relevanţa pe care o au acestea în desfăşurarea activităţii de instruire-învăţare.

- *Curriculum formal sau precis* reprezintă valorile, cunoştinţele şi informaţiile care se concretizează în documentele curriculare, adică în planurile de învăţământ, programele şi manualele şcolare şi a căror selecţie a fost făcută de către experţi pe baza unor criterii validate şi a *unei analize dominant epistemologice* cum bine remarcă profesorul *E. Păun.*

Fiind produsul unor experţi sau a unor specialişti în curriculum, este posibil ca acest tip de curriculum să aibă drept reper elevul ideal, elevul dorit de cpătre profesor care face faţă multiplelor sarcini şcolare fără nici o dificultate şi care este foarte motivat pentru ceea ce urmează să asimileze graţie ofertei concretizate în curriculum-ul formal.

De foarte multe ori însă practica educaţională concretă demonstrează contrariul relevând o serie de incompatibilităţi între acest tip de curriculum şi elevii cărora li se adresează (sau pe care îi vizează), care are ca rezultanţă generarea unor dificultăţi în învăţare, asimilarea selectivă a conţinuturilor, dificultăţi în transpunerea cunoştinţelor în practică, dificultăţi în realizarea unor corelaţii între diversele categorii de conţinuturi etc.

- *Core-curriculum-ul* este o categorie utilizată mai ales în spaţiul anglo-saxon şi care include materii de maximă importanţă implicate maximal în formarea culturii generale a elevilor. Se estimează că această categorie include până la 80% din totalul disciplinelor, celelalte materii de învăţământ fiind selectate în funcţie de nevoile şi interesele unor categorii de elevi.
- *Curriculum-ul real* reprezintă totalitatea cunoştinţelor, informaţiilor, atitudinilor pe care efectiv profesorul le transmite elevilor pornind, evident, de la curriculum-ul formal şi de la exigenţele impuse de acesta.

Caracteristica definitorie a acestui tip de curriculum o reprezintă faptul că plecând de la curriculum-ul formal, cadrul didactic ajunge să personalizeze conținuturile fie prin intermediul transpoziției didactice, fie al altor mijloace, configurând conținuturile într-o manieră care îl diferențiază și îl distinge de alte persoane din aceeași categorie. Astfel, în predarea conținuturilor el poate face apel la diverse paradigme de prezentare, poate să asocieze prezentării o serie de aprecieri și de interpretări, poate să își exprime opiniile în legătură cu importanța și utilitatea conținuturilor, poate să susțină sau, dimpotrivă, să se disocieze de opiniile celor care au selectat conținuturile obiectivate în curriculum-ul prescris.

Felul în care este configurat curriculum-ul real de către profesor depinde de o serie de variabile cum sunt:

-competențele științifice pe care le posedă;

-competențele psihopedagogice pe care și le-a format de-a lungul anilor;

-semnificațiile pe care le conferă finalităților educației;

-teoriile pedagogice la care aderă;

-reprezentările pe care și le-a format despre elevi și despre posibilitățile lor.

În sfârșit, nu trebuie omis faptul că prin intermediul curriculum-ului real cadrul didactic își poate demonstra toate capacitățile creative și întreaga măiestrie didactică putând, prin demersurile sale, să accesibilizeze și să facă mai atractiv curriculum-ul prescris.

- *Curriculum-ul realizat (învățat)* este categoria care concretizează efectiv achizițiile dobândite de elevi în cadrul procesului de instruire. Poate părea curios faptul dar curriculum-ul real, cel în care profesorul a investit o serie de competențe pentru a-l face elevilor mai accesibil și mai atractiv nu este asimilat de către aceștia ad

literam, iar lucrul acesta este firesc deoarece elevii recepționează conținuturile din perspectiva unor condiționări multiple.

Altfel spus, curriculum-ul real predat de către profesor elevilor poate fi favorizat, sau dimpotrivă defavorizat de o serie de variabile cum sunt:

-cunoștințele anterioare pe care elevii deja le posedă atunci când ei încep o nouă instruire;

-calitatea deprinderilor pe care și le-au format în cadrul unor diverse situații de învățare;

-experiențele de învățare pe care le posedă;

-interesele și motivația pe care o au față de acest gen de activitate;

-ritmurile de muncă individuală;

-sistemul de valori la care aderă;

-concepția pe care și-au format-o despre educație și despre efectele acesteia;

-existența mai mult sau mai puțin pregnantă a unor trăsături de personalitate (perseverență, conștiinciozitate, onestitate), atitudinile pe care le au referitor la școală și la menirea acesteia.

Toate aceste variabile, determină, în cele din urmă, existența unui ecart mai mare sau mai mic între *curriculum-ul real* și *curriculum-ul realizat* putându-se aprecia că, cu cât ecartul va fi mai mic, cu atât învățarea la nivelul elevilor a fost mai eficientă și rezultatele ei mai semnificative.

- *Curriculum-ul ascuns* include totalitatea valorilor pe care elevii le încorporează datorită unor influențe nonformale sau a unora informale și care pot fi valorificate în paleta largă a activităților instructiv-educative desfășurate în școală și în afara ei.

În consecință, pentru că nu are o importanță neglijabilă, curriculum-ul ascuns pe care îl posedă elevii trebuie cunoscut de cadrele didactice, fie că este

vorba de structura mai mult sau mai puţin compozită a acestuia, fie de sursele şi canalele informaţionale care l-au generat. Dimpotrivă, necunoaşterea sau ignorarea acestuia poate fi generatoare de disfuncţii în desfăşurarea activităţii de instruire-învăţare deoarece pot apărea disonanţe între unele elemente ale acestuia şi curriculum-ul real, pe care îl vizează profesorul în demersurile sale instructiv-educative.

Pe de altă parte nu trebuie omis faptul, că cel puţin în anumite privinţe curriculum-ul ascuns s-ar putea să vizeze în mai mare măsură unele aşteptări ale elevilor care nu pot fi onorate de curriculum-ul prescris sau de cel real.

- *Curriculum-ul suport* reprezintă o variantă curriculară care include cunoştinţe, informaţii, date care nu au drept sursă documentele principale de concretizare a conţinuturilor instruirii (planurile de învăţământ, programe şi manuale şcolare), ci o serie de suporturi instrucţionale de genul culegerilor, monografiilor, ghidurilor, resurse multimedia etc.

Desigur, aceste auxiliare instrucţionale care obiectivează curriculum-ul suport sunt foarte utile în desfăşurarea activităţii de instruire-învăţare dar trebuie amintit faptul că utilizarea lor nu trebuie să conducă la o supraîncărcare a elevilor, ci la sporirea gradului de atractivitate a conţinuturilor, respectiv la îmbunătăţirea procesului de înţelegere şi aplicare a acestora.

- *Curriculum*-ul *testat* reprezintă totalitatea achiziţiilor pe care elevii le pot proba sau demonstra cu ocazia diverselor activităţi de evaluare.

Mai concret spus, prin intermediul acestui tip de curriculum elevii pot demonstra nu numai ceea ce au învăţat, ci şi cum pot utiliza diversele cunoştinţe în situaţii destul de variate.

- *Curriculum-* ul *zonal* reprezintă o ofertă educațională adaptată unei zone geografice cu scopul de a favoriza la beneficiari, formarea unor competențe care să le favorizeze desfășurarea unor activități care sunt specifice acelui spațiu geografic.

De exemplu, ca structură, un curriculum zonal montan va fi total diferit de unul care vizează o zonă marină sau una de câmpie.

După prezentarea diverselor categorii de curriculum, trebuie făcută precizarea că acestea nu fiinţează ca entităţi complet separate, ci ca variante de curriculum care presupun multiple interdependenţe; în consecinţă, specialiştii în curriculum atunci când le proiectează trebuie să le configureze într-o asemenea manieră încât respectivele forme să se susţină reciproc şi să nu fie în relaţie de disonanţă.

Pe de altă parte, trebuie menţionat faptul că, la modul general, curriculum-ul repreintă o entitate dinamică, sensibilă la diferitele mutaţii înregistrate atât la nivelul diverselor domenii ale cunoaşterii, cât şi la schimbările specifice societăţii în care se realizează activitatea instructiv-educativă.

2) Domenii şi surse ale conţinuturilor procesului de învăţământ

Există o varietate de surse care alimentează conţinuturile învăţământului iar în psihopedagogia românească există un consens în a grupa aceste surse în următoarele categorii:

a) cultura şi arta;
b) ştiinţa şi tehnologia;
c) problematica lumii contemporane;
d) evoluţiile social politice.

a) Cultura şi arta reprezintă o sursă tradiţională a conţinuturilor putându-se aprecia că de-a lungul timpului a fost chiar mai bine ponderată în cadrul curriculum-ului şcolar, deoarece o cantitate apreciabilă de cunoştinţe şi informaţii oferite elevilor prin programele de studii proveneau din perimetrul acestora ceea ce se solda cu efecte benefice pe direcţia formării unei culturi umaniste la nivelul elevilor.

Această evidenţă poate fi demonstrată şi prin faptul că un număr mare de discipline care intră în curriculum-ul şcolar erau de sorginte umanistă, iar discipline precum *literatura, istoria, filozofia, etica, gramatica, limbile străine* – atât cele clasice dar şi cele moderne- aveau un statut cu totul special şi în majoritatea planurilor de învăţământ.

La ora actuală situaţia este oarecum diferită iar cultura şi arta nu mai au un statut privilegiat în calitate de sursă a conţinuturilor iar unii autori (*M. Ionescu, G. Văideanu,* 1982) consideră că această schimbare de statut s-ar datora în parte expansiunii unei alte surse importante, *ştiinţa* şi *tehnologia*, dar şi unor schimbări intervenite în filozofia educaţiei când se pune problema elaborării unor paradigme referitoare la formarea şi dezvoltarea personalităţii umane.

Referitor la acest aspect există mulţi autori care consideră că personalitatea tinerilor se poate forma în condiţii de eficienţă şi în cazul în care aportul culturii şi artei, în calitate de sursă a conţinuturilor, este mai puţin semnificativ; se pleacă de la ideea că dacă omul modern poate aplica şi utiliza eficient inovaţiile din perimetrul tehnologiei moderne, el îşi poate îndeplini responsabilităţile profesionale şi sociale chiar în condiţiile unui deficit cultural care nu era de conceput cu multe decenii în urmă.

Evident, această opinie nu poate fi productivă din punct de vedere psihopedagogic şi în consecinţă trebuie aduse argumente care să demonstreze că şi la ora actuală, dar şi în perspectivă, cultura şi arta rămân o sursă importantă a

conținuturilor, care trebuie reconsiderată în vederea ameliorării procesului de selectare a valorilor ce le sunt specifice prin nivelul de relevanță și în consecință merită oferite elevilor în cadrul procesului de instruire și educație.

Plecând de la ideea pe care unii autori au exprimat-o deja (*Stanciu Stoian, 1971*) referitor la *funcția integratoare a culturii,* pot fi aduse o serie de argumente care să demonstreze peremptoriu că și la ora actuală aceasta rămâne o sursă importantă a conținuturilor, din rândul cărora mai importante sunt:

- Prin intermediul valorilor oferite de cultură și artă elevii își lărgesc sfera cognitivă având posibilitatea să dobândească informații referitoare la modul de structurare și funcționare a unor societăți care au marcat istoria civilizației umane (cum au fost civilizația greacă, romană etc.) și care în multe privințe pot oferi sugestii și societății contemporane care, prin specificul său, etalează și o serie de disfuncționalități;
- Valorile aparținând culturii și artei își aduc un aport deosebit în formarea unor atitudini, convingeri, sentimente și toate aceste achiziții de natură afectivă au la rândul lor un impact deosebit asupra dezvoltării armonioase și echilibrate a personalității elevilor;

Formându-și aceste achiziții prin intermediul valorilor oferite de cultură și artă, tinerii care se formează devin mai sensibili la diferitele aspecte ale problematicii umane, devin mai reflexivi și mai creativi, indiferent de domeniul de activitate în care sunt puși să-și exercite profesia.

- Creațiile aparținând culturii și artei au un rol important în educația artistică (estetică) a elevilor oferindu-le acestora posibilitatea să-și formeze criterii mai obiective și mai riguroase în recepționarea diverselor mesaje artistice, fie că este vorba de *literatură, muzică, pictură* etc.; datorită acestui fapt ei pot opera o selecție adecvată și

implicit accede spre acele creaţii care aparţin culturii autentice şi nu subculturii care, în majoritatea cazurilor promovează valori îndoielnice;

- Unele creaţii aparţinând mai ales literaturii, concretizează ele însele paradigme de formare a personalităţii umane, exemple putând fi găsite atât în literatura română (*Budulea Taichii* de I. Slavici şi *Amintiri din copilărie* de I. Creangă) cât şi în cea universală (*Anii de ucenicie ai lui Wilhelm Meister* de W. Goethe) şi desigur, lista ar putea fi continuată.

Ideea conform căreia cultura şi arta rămân în continuare o sursă importantă a conţinuturilor învăţământului este subliniată şi de alţi autori, iar unul dintre aceştia, *L. Antonesei* (1996), chiar îşi intitulează tendenţios un subcapitol al lucrării prin afirmaţia *Conţinuturile educaţiei înseamnă cultura,* demonstrând că *valorile se constituie într-un fel de coloană vertebrală a culturii, ele orientează spiritul oricărei culturi şi funcţionează ca o grilă selectivă faţă de creaţia şi difuzarea culturală* (op.cit., pag.27).

Autorul citat disociază valorile în mai multe categorii, şi anume:

1) Valorile etern umane (cele care sunt indisolubil legate de *omul generic* şi anume: adevărul, binele, frumosul, întâlnite la greci, *omul universal* al Renaşterii, mila creştină, spiritul ştiinţific modern, adevărurile ştiinţifice indiscutabile ale diferitelor discipline încadrate în ştiinţele exacte şi ştiinţele naturii, toate dovedind perenitate în timp şi constituind *patrimoniul cultural al umanităţii);*

2) Valorile comunităţii naţionale care s-au constituit de-a lungul istoriei unei comunictăţi care au trecut de asemenea proba timpului şi care formează patrimoniul cultural naţional. Unele dintre ele pot pătrunde chiar în patrimoniul

universal dacă ajung să atingă relevanța cerută altele continuă să fie reprezentative numai pentru comunitatea care le-a generat;

3) Valorile epocii (saeclum-ului), care sunt specifice unei anumite perioade istorice, care se disting printr-o accentuată instabilitate pentru că nu au trecut proba timpului dar care compensează prin introducerea unor elemente de noutate şi originalitate.

La modul general se poate aprecia că şi în cazul acestor valori este posibil ca unele dintre ele să treacă proba timpului şi să fie incluse în categoria valorilor etern umane, altele de asemenea, să-şi dovedească perenitatea în timp, dar să fie încadrate numai în paleta valorilor comunităților naționale.

Autorul sugerează realizarea unui anumit echilibru în selectarea acestor valori deoarece, favorizarea unora dintre ele (de exemplu, valorile comunității naționale) în detrimentul celorlalte, se soldează cu efecte negative pe termen lung în formarea şi dezvoltarea personalității tinerilor.

b) Ştiința şi tehnologia reprezintă, de asemenea, o importantă sursă a conținuturilor putându-se aprecia că ea a dobândit chiar o pondere mai mare în rândul celorlalte domenii care alimentează conținuturile. Lucrul acesta se datorează evoluțiilor rapide care s-au manifestat în cadrul celor două domenii ale cunoaşterii.

În legătură cu aceste evoluții se poate afirma, la modul general, că se constată la ora actuală o explozie informațională deoarece cunoştințele şi informațiile furnizate de diferitele ştiințe au început să crească exponențial, ceea ce înseamnă că s-au tot scurtat intervalele de timp la care volumul acestora se dublează, această tendință creând probleme serioase în selecția şi prelucrarea acestor informații, dat fiind faptul că posibilitățile de receptare şi prelucrare ale individului au rămas aceleaşi, în pofida unor inovații în perimetrul tehnicilor de muncă intelectuală. De asemenea, mutații extrem de semnificative s-au manifestat

în sfera tehnologiei, deoarece, în perimetrul acesteia au fost concepute materiale cu caracteristici şi însuşiri noi, au fost create o serie de tehnologii, moderne care, pe de o parte, nu mai utilizează resursele tradiţionale, iar pe de altă parte, ridică nivelul de productivitate şi eficienţă al producţiei fapt ce se soldează cu efecte benefice deoarece produsele obţinute sunt mai puţin costisitoare şi devin mai accesibile diverselor categorii de utilizatori.

În legătură cu progresele înregistrate în perimetrul ştiinţei şi tehnologiei trebuie făcută menţiunea că impactul acestora este vizibil nu numai la nivel industrial, ci şi în perimetrul activităţilor casnice.

Dacă la nivel industrial se promovează la o scară largă informatizarea, cibernetizarea şi robotizarea proceselor de producţie şi în perimetrul casnic este observabil impactul tehnologiei deoarece multe activităţi gospodăreşti se realizează cu ajutorul unor unelte, aparate, etc. făcându-le mai agreabile şi mai puţin obositoare.

Aceste facilităţi, în desfăşurarea activităţilor gospodăreşti, au consecinţe benefice asupra existenţei individului deoarece se crează rezerve de timp care pot fi utilizate fie pe linia pregătirii profesionale, fie în organizarea mai plăcută a loisirului.

Toate aceste avantaje oferite de inovaţiile survenite în perimetrul ştiinţei şi tehnologiei au şi un anumit preţ deoarece, aşa cum subliniază unii autori (*E. Blideanu, N. Oprescu,* 1988), necesită ridicarea nivelului de pregătire profesională a indivizilor, obiectiv sau deziderat care nu poate fi atins dacă la nivelul conţinuturilor învăţământului nu se fac schimbări mai ales în privinţa modernizării acestora; este vorba mai întâi de o mai riguroasă selecţie a acestora care să se facă după criterii de relevanţă maximă, iar după aceea de o mai bună prelucrare şi prezentare la nivelul documentelor care le concretizează şi în special la nivelul programelor şi manualelor şcolare.

Chiar şi în cazul în care ştiinţa şi tehnologia au dobândit o importanţă mai mare în calitate de sursă principală a conţinuturilor învăţământului, trebuie avute în vedere şi anumite precauţii pe care unii autori le-au semnalat deja (*Şt. Stoian*, 1971), deoarece ştiinţa şi tehnologia poate crea la nivelul individului o dependenţă prea mare faţă de realizările sale şi în consecinţă să determine o anumită alienare a individului, în virtutea căreia ştiinţa şi tehnologia nu se mai subordonează demersurilor individuale, ci îl acaparează în totalitate pe individ, îl aserveşte în adevăratul sens al cuvântului generând o serie de consecinţe extrem de negative.

c) Problematica lumii contemporane se constituie, la fel, într-o importantă sursă a conţinuturilor datorită, pe de o parte, complexităţii pe care o etalează şi datorită caracterului său global, iar pe de altă parte efectelor pe termen lung pe care le generează şi care nu pot fi ignorate de nici o categorie de specialişti, fie că este vorba de sociologi, economişti, tehnologi, psihopedagogi etc.

De fapt, *problematica lumii contemporane* este o sintagmă extrem de acoperitoare deoarece sub acest titlu sunt decelabile o serie de subcategorii din rândul cărora mai semnificative sunt:

- *Protejarea mediului înconjurător,* plecându-se de la ideea că la ora actuală acesta este supus unor diverse surse de poluare (este vorba de poluarea sonoră întâlnită mai ales în marile aglomerări umane) cu efecte negative pe termen mediu şi lung mai ales când nu se iau măsurile necesare pentru ameliorarea situaţiei existente.

În legătură cu aceste probleme legate de protecţia mediului înconjurător există la ora actuală o multitudine de lucrări, dintre care multe de popularizare, în cadrul cărora se oferă informaţii referitoare la cauzele şi efectele poluării cu scopul de a conştientiza la nivelul cititorilor consecinţele dezastruoase în cazul în care nu se vor lua măsurile cele mai adecvate şi evident cele mai economicoase.

- *Reducerea decalajelor* existente între statele, lumii plecându-se de la constatarea unor dezechilibre evidente între *nord-sud* şi *vest-est*, ceea ce se soldează cu efecte negative atât în privinţa schimburilor economice dintre state datorită faptului că ţările subdezvoltate n-au resursele financiare necesare pentru a accede la produsele oferite de noua tehnologie, cât şi în tendinţa de migrare a unor cetăţeni din ţările sărace spre cele bogate în speranţa ameliorării statutului economic şi social.
- *Combaterea analfabetismului,* recunoscut ca flagel care afectează multe sute de milioane din populaţia întregii planete şi pentru care nu s-au găsit, din păcate, până la ora actuală soluţiile cele mai adecvate şi cele mai eficiente.

Cum acest fenomen afectează în mod deosebit ţările subdezvoltate, mai concret cele care au P. I. B. -ul sub 100 dolar pe locuitor este puţin probabil ca analfabetismul să fie eradicat sau diminuat în mod considerabil în condiţiile în care aceste state nu vor fi ajutate de ţările bogate şi de organismele financiare internaţionale.

- *Combaterea războiului şi apărarea păcii* avându-se în vedere că la ora actuală există multe conflicte între state pentru care nu s-au găsit soluţii paşnice făcându-se apel la calea armelor în pofida faptului că alternativa militară este cea mai costisitoare şi generează urmări extrem de negative, fie că este vorba de pierderi umane, materiale, de distrugerea infrastructurii, de poluarea solului, apei şi aerului.
- *Combaterea terorismului, rasismului, antisemitismului* ca fenomen în contină ascensiune care se manifestă diferenţiat de la o zănă la alta, dar care au un numitor comun prin consecinţele negative pe care

le generează şi prin deteriorarea climatului socio-economic şi politic în anumite regiuni ale planetei.

Fără a mai avea în vedere şi alte aspecte ale problematicii lumii contemporane ne mărginim să afirmăm că multe dintre ele sunt într-o relaţie directă cu ceea ce psihopedagogii numesc *noile educaţii* şi că în bună măsură ele au un impact considerabil asupra conţinutului învăţământului, deoarece se constituie într-un referenţial atunci când se face selecţia cunoştinţelor şi informaţiilor care vor face obiectul activităţii de instruire-învăţare.

d) Evoluţiile social-politice reprezintă, de asemenea, o sursă a conţinuturilor care nu poate fi neglijată în pofida faptului că reprezentativitatea sa este diminuată comparativ cu a celorlalte.

Chiar şi în acest caz trebuie admis faptul că anumite evoluţii sociale şi politice au un impact semnificativ asupra conţinuturilor învăţământului, fie că este vorba de trecerea unor state de la un regim politic la altul (de exemplu, de la un regim totalitar la unul democrat), fie că este vorba de dobândirea statutului de independenţă de către unele state care au făcut parte din marile imperii coloniale (britanic, francez, spaniol etc.) şi care, în noile condiţii, vor trebui să aplice reforme curriculare pentru a-şi renova sistemele de învăţământ şi educaţie.

Ca notă generală, se poate aprecia că la ora actuală există o tendinţă evidentă de multiplicare a surselor conţinuturilor ceeea ce are repercusiuni asupra felului cum sunt selectate şi prelucrate acestea.

Referindu-se la această tendinţă *G. Văideanu* (1988, pp. 164-167) consideră că atunci când se pune problema selecţiei conţinuturilor trebuie să se aibă în vedere următoarele surse sau domenii:

1) Evoluţia ştiinţelor exacte:

-mutaţii şi evoluţii epistemologice;

-transferuri metodologice şi interdisciplinare;

-discipline de graniță și combinații de discipline;

-accelerarea ritmului dezvoltării;

-generalizarea utilizării informației în diferite domenii.

2) Evoluția tehnologiei și impactul ei considerabil asupra producției industriale și agricole, urbanismului și transporturilor, asupra vieții familiale, stilurilor de viață și bugetelor familiilor.

3) Evoluția lumii muncii și mutațiile declanșate de impactul informației asupra profesiunilor; ca urmare, învățarea asistată de calculator se generalizează rapid în învățământul preuniversitar european.

4) Evoluția științelor sociale și umane și rolul lor sporit în cultivarea atitudinilor (responsabilitatea, solidaritatea, patriotismul) și a unor capacități importante (spirit critic, capacitate de autoînvățare, inventivitate, etc.).

5) Evoluția culturii și a artei: procese de democratizare, forme inedite de participare, noi curente, nevoia întăririi spiritului critic și a gustului estetic în scopul prevenirii efectelor negative ale mercantilismului și ale unor mode care pot acapara o parte a tineretului.

6) Dezvoltarea impetuoasă a sportului și a turismului și rolul acestor activități în apropierea și cunoașterea popoarelor în promovarea păcii, etc.; importanța cunoașterii și promovării spiritului olimpic și a fair-play-ului.

7) Impactul sporit al viitorului asupra prezentului și unitatea dintre trecut, prezent și viitor; de unde nevoia introducerii unor module sau activități de studiere a viitorului precum și a unor *exerciții prospective.*

8) Aspirațiile tineretului cu fondul lui de optimism și generozitate, care își va asuma răspunderi depline în deceniile viitoare; se impun luate în considerare aspirații cum sunt:

-participarea ;

-nevoia de viață democratică;

-dorința de a cunoaște lumea și a comunica;

-interesul pentru probitate și pentru respectarea valorilor etice;

-dorința de a se implica în mod efectiv în procesele de luare a deciziilor, etc.

9) Importanța crescândă a mijloacelor de informare în masă și a comunicării: sporirea considerabilă a volumului informației acumulate de elevi și studenți în afara activităților didactice privitoare la:

-spațiul cosmic;

-trecutul omenirii;

-viața și cultura altor popoare;

-problemele socio-economice grave ale epocii noastre;

-mediul înconjurător, etc.

10) Achizițiile pedagogice privitoare la selecționarea și la organizarea conținuturilor și a învățării inter și transdisciplinaritate, modularitate, indicatori de pertinență a conținutului, învățare continuă și evaluare formativă, noi moduri de formare inițială a profesorilor, formarea formatorilor viitorilor profesori, etc.

11)Problematica lumii contemporane, caracterizată prin:

-universalitate;

-globalitate;

-interdependențe puternice;

-caracter prioritar (urgență și gravitate).

Cercetarea pedagogică, organizațiile mondiale axate pe studierea și îmbunătățirea sistemelor educative și responsabilii învățământului din diferite țări sunt din ce în ce mai receptivi și mai atenți față de imperativele generate de problematica lumii contemporane.

Alți autori, mai ales străini, propun paradigme oarecum diferite în legătură cu posibilele surse ale conținuturilor. De exemplu, *E. Cornish*, (apud. G.

Mialaret, 1991) vizează un *Curriculum* total, care prin specificul său configurează următoarele obiective:

- *Obţinerea accesului la informaţii:*
  - -a citi;
  - -a asculta;
  - -a vedea;
  - -efectuarea de experienţe;
  - -biblioteci şi lucrări de referinţă;
  - -priceperea de a regăsi informaţiile în ordinatoare şi ziare;
  - -operaţii comerciale, administrative;
  - -a şti să identifici experţi şi să înveţi de la ei;
  - -a şti să apreciezi şi să tratezi informaţia.
- *Luciditatea spiritului:*
  - -semantică;
  - -propagandă şi sofisme elementare;
  - -clasificarea valorilor;
  - -logică deductivă;
  - -matematici;metode de analiză;,metode ale ştiinţelor;
  - -probabilitate şi statistică;
  - -programarea ordinatoarelor;
  - -sisteme generale;
  - -metode creative în rezolvarea problemelor;
  - -previziune şi predicţie.
- *Comunicare eficace:*
  - -a vorbi cu simplitate şi claritate;
  - -a vorbi în faţa unui public;
  - -limbajul vocii şi al corpului;

-barierele culturale ale comunicării;

-scrierea în stil oficial (formal şi informal);

-gramatica;

-sintaxa şi stilul;

-a desena, a schiţa, a fotografia, a face filme;

-desen, diagrame, tablouri grafice;

-a organiza informaţia şi a redacta;

-scrierea de mână, la maşină, a dicta.

- *Înţelegerea mediului:*

-astronomie, fizică, chimie;

-geologie, geografie, biologie, ecologie, etnologie;

-genetică, evoluţia şi dinamica populaţiei;

-bazele tehnologiei moderne;

-mecanică aplicată;

-optică şi electronică.

- *Înţelegerea omului şi a societăţii:*

-evoluţia omului, fiziologia umană;

-ligvistica;

-antropologie culturală, istorie, ştiinţe umaniste;

-psihologie şi psihologie socială;

-rasism şi xenofobie;

-gestiune şi legislaţie;

-ştiinţe economice şi filozofie economică;

-profesiunile în evoluţie, mutaţii profesionale;

-autoeducaţie şi muncă;

-problematica supravieţuirii umanităţii;

-perspectivele umanității:

- *Competențe personale:*

-armonie fizică și garție;

-autocontrol și autoprotecție;

-securitate personală, igienă, alimentație, educație sexuală;

-bugetul personal, educația consumatorului;

-educația artistică, percepere și creație;

-aptipudini interpersonale;

-dinamica grupurilor mici;

-gestiune și administrație;

-participare la viața socială;

-cunoașterea metodelor și stilurilor autoînvățării;

-educația memoriei;

-aptitudinea de a medita și de a-ți controla comportamentul;

-cunoașterea de sine;

-capacitatea de automotivare.

O privire mai atentă asupra acestui curriuculum total sugerat de *E. Cornish* conduce la concluzia că el este în mare parte acoperitor și că cele mai multe din chestiunile vizate sunt încadrabile în sursele clasice ale conținuturilor. Pe de altă parte, nu trebuie omis faptul că în pofida sugestiilor importante oferite de această schiță *curriculară* ea nu poate fi ușor transpusă în practică sau altfel spus nu poate deveni operațională.

Un alt autor străin E. De Corte (1991, pag. 116), într-un capitol destinat conținuturilor, odată cu definiția acestora enumeră și posibilele surse după cum urmează: *Prin conținut noi înțelegem acea parte a bunurilor culturale existente și în special sistemele formale care se prezintă elevilor cu scopul de a realiza obiectivele didactice.*

În cadrul sistemelor formale, autorul include:

-sistemul formal al limbii materne

-sistemul formal al numerelor (cantitatea)

-sistemul formal al timpului şi al spaţiului (istorie, geografie)

permiţând de a localiza obiectele, persoanele şi evenimentele, sistemul formal al normelor şi al modelelor de comportament s-au spus într-o manieră mai generală, sistemul formal al relaţiilor umane.

Sistemele formale sunt deci categorii care permit să se clasifice manifestările vieţii şi ale acţiunilor umane; este vorba deci, de categorii de clasificare şi în acelaşi timp de totalităţile realităţii. Instruirea confruntă copilul cu aceste sisteme formale.

Concluzia care se desprinde este aceea că în viziunea lui *E. De Corte,* toate aceste sisteme formale se constituie în surse ale conţinuturilor învăţământului, rămânând în sarcinile specialiştilor în curriculum ca în virtutea unor criterii riguroase să selecteze din cadrul fiecărui sistem formal cunoştinţele şi informaţiile care sunt cele mai reprezentative şi cele mai adaptate elevilor care urmează să le asimileze. Deoarece, aşa cum aminteam, există la ora actuală o puternică tendinţă de multiplicare a surselor conţinutului procesului de învăţământ ceea ce determină în final apariţia unor presiuni exercitate asupra documentelor care concretizează conţinuturile (planuri şi programe de învăţământ), în sensul că se doreşte ca o parte din cunoştinţeşle şi informaţiile aparţinând noilor surse şi fie integrate în curriculum-ul şcolar, trebuie să se manifeste multă prudenţă iar în final, noile achiziţii să nu determine supraîncărcarea programelor şcolare şi apariţia unor efecte negative generate de această situaţie.

3) Criterii de selecţie a conţinuturilor procesului de învăţământ

Selecţia conţinuturilor procesului de învăţământ reprezintă o activitate extrem de importantă, dar în acelaşi timp, extrem de complicată, dar acest efort trebuie făcut pentru ca în final conţinuturile selecţionate să aibă un *nivel ridicat de relevanţă, să fie adecvate elevilor* care cărora li se oferă, în sensul de a fi uşor asimilate, înţelese şi aplicate în diverse contexte de instruire, iar ulterior în vastul perimetru al practicii şi existenţei.

Pentru ca această selecţie să se facă cât mai bine este însă nevoie de utilizarea unor criterii riguroase care să fie cât mai reprezentative şi care să faciliteze numai selectarea conţinuturilor, care prin specificul posedat, pot face obiectul activităţii de instruire-învăţare deoarece induc în rândul elevilor o serie de efecte benefice, formative, contribuind decisiv atât la dezvoltarea cognitivă a acestora, cât şi la formarea unei personalităţi armonioase şi echilibrate. Dacă, dimpotrivă, criteriile utilizate nu sunt ele însele reprezentative, există riscul unei selecţii deficitare, în sensul că, ori se omit şi nu se au în vedere conţinuturi care întradevăr merită să facă obiectul instruirii şcolare, cu consecinţe negative atât în planul formării personalităţii elevilor dar şi în direcţia exercitării unei profesiuni viitoare, ori se propun elevilor conţinuturi inadecvate posibilităţilor lor, care nu pot fi asimilate şi înţelese, fără să mai avem în vedere posibilităţile de aplicare care ar trebui să constituie scopul final al oricărei instruiri.

În privinţa criteriilor de selecţie, literatura psihopedagogică destinată crurriculum-ului realizează un anumit consens deoarece, la majoritatea autorilor, pot fi regăsite criteriile referitoare la rigurozitatea ştiinţifică, cele de natură psihologică sau cele de natură pedagogică. În orice caz, ca o constatre de ordin general, se poate aprecia că numărul acestora este variabil de la un autor la altul.

De exemplu, referindu-se la acest aspect al conținuturilor *I. Nicola* (1996) enumeră patru criterii de selecție a conținuturilor și anume:

- *criterii filozofice;*
- *criterii științifice;*
- *criterii psihologice;*
- *criterii pedagogice.*

Un alt autor român care a destinat o lucrare întreagă problematicii conținuturilor, *M. Stanciu* (1999) abordând această chestiune consideră că cele mai reprezentative criterii de selecție sunt:

- *criteriile filozofice;*
- *criteriile logico-științifice* (epistemologice);
- *criteriile psihologice;*
- *criteriile pedagogice.*

Tot un autor român, *C. Cucoș* (2002) mărește numărul acestor criterii la șapte, considerând că cele mai reprezentative sunt:

- *criterii filozofice;*
- *criterii ideologice,*
- *criterii epistemologice;*
- *criterii sociologice;*
- *criterii psihologice;*
- *criterii etice;*
- *criterii pedagogice.*

În sfârșit, dacă ne referim și la autori străini, *E. De Corte* (1991) are în vedere o paradigmă de selecție oarecum diferită de cele prezentate anterior, considerând că opțiunea pentru anumite conținuturi ar trebui să se facă după următoarele criterii:

1) *selecția bazată pe obiective;*

2) *selecția bazată pe datele* (informațiile) *psihologiei învățării;*

3) *selecția bazată pe situația de plecare;*

4) *selecția bazată pe structura științifică a disciplinei;*

5) *selecția determinată de aspectul dinamic al culturii și de utilitatea socială* (valoare prospectivă).

După această scurtă prezentare referitoare la poziționarea unor autori față de problema criteriilor de selecție a conținuturilor învățământului, se pot trage în principal trei concluzii, și anume:

a) Unele criterii se constituie în invarianți deoarece se regăsesc la toți autorii chiar dacă formulările prin care sunt exprimate pot fi uneori destul de diferite.

b) Numărul criteriilor de selecție poate varia de la un autor la altul, ceea ce nu înseamnă în mod obligatoriu că multiplicarea acestora determină și o selecție mai bună a conținuturilor.

În legătură cu acest aspect facem precizarea că dacă numărul criteriilor este mai mic, cu siguranță selecția conținuturilor va fi mai puțin complicată, existând totuși riscul ca nivelul de relevanță a acestora să fie destul de scăzut.

În condițiile în care sunt avute în vedere mai multe criterii de selecție, iar reprezentativitatea acestora este certă, se creează premize majore ca selecția să devină mai riguroasă și conținuturile să fie pertinente chiar dacă operația efectivă de selectare este supusă mai multor constrângeri.

c) În toate clasificările prezentate sunt omise, după părerea noastră, două criterii esențiale care nu pot fi ignorate, care nu pot fi eludate, fără ca acest lucru să nu se soldeze cu efecte negative în legătură cu calitatea și relevanța conținuturilor selecționate; este vorba de criteriile de natură *socială* și *economică* prin respectarea cărora

şcoala răspunde în mai mare măsură unor exigenţe de ordin social şi îşi aduce o contribuţie majoră în dezvoltarea economică a societăţii.

Dimpotrivă, nerespectarea sau ignorarea acestor criterii îndepărtează şcoala de problemele societăţii, de problemele existenţei în general ceea ce se soldează cu efecte negative în procesul de integrare profesională şi socială a tinerilor care parcurg diverse programe de formare.

În ceea ce ne priveşte, considerăm că cele mai relevante criterii care trebuie avute în vedere în selecţia conţinuturilor sunt:

1) *criterii de natură filozofică;*
2) *criterii de natură ştiinţifică;*
3) *criterii de natură socială;*
4) *criterii de natură economică;*
5) *criterii de natură psihologică;*
6) *criterii de natură pedagogică.*

1) *Selecţionarea conţinuturilor după criterii de natură filozofică*

Selecţionarea conţinuturilor după aceste criterii presupune ca alegerea cunoştinţelor şi informaţiilor oferite spre învăţare elevilor să ţină cont de o multitudine de valori care contribuie maximal la formarea tipului de personalitate pe care şcoala doreşte să-l edifice într-o perioadă istorică determinată.

Respectarea acestor criterii se află într-o corelaţie directă cu obiectivele educaţionale pentru că aşa cum s-a văzut în capitolul destinat acestora, obiectivele au printre altele şi o funţie valorică sau axiologică în sensul că ele reprezintă şi opţiuni spre anumite tipuri de valori.

Dar, valorile, prin caracteristicile şi particularităţile lor, nu au acelaşi impact în formarea şi dezvoltarea personalităţii umane şi tocmai de aceea se impune utilizarea criteriilor filozofice pe baza cărora poate fi estimat aportul

fiecărei categorii de valori şi ponderea pe care trebuie s-o ocupe fiecare categorie în cadrul influenţelor educative generale exercitate asupra elevilor incluşi în programe de instruire şi formare.

De asemenea, respectarea acestor criterii presupune ca în selecţia conţinuturilor să se ţină cont de:

- *idealurile şi năzuinţele oamenilor;*
- *de aspiraţiile şi aşteptările lor;*
- *de respectarea condiţiei umane.*

Dimpotrivă, nerespectarea şi desconsiderarea acestor criterii poate determina o selecţie aleatorie, inadecvată, prin intermediul căreia se optează spre conţinuturi care nu susţin maximal dezvoltarea personalităţii umane, care nu exprimă marile opţiuni ale omenirii (de pace, de progres, de prosperitate, libertate de exprimare, etc) care nu îl fac pe viitorul cetăţean *mai adaptabil, mai reflexiv* şi *mai sensibil* la problemele vieţii şi existenţei, *mai disponibil* şi *mai creativ.*

Oricât de importante ar fi criteriile de natură filozofică în selecţia conţinuturilor învăţământului, utilizarea şi respectarea lor rămân un simplu deziderat neaplicabil în practică dacă în echipele interdisciplinare de specialişti însărcinaţi cu elaborarea curriculum-ului şcolar nu sunt cooptaţi şi specialişti în fiozofie, axiologie, etică.

2) *Selecţionarea conţinuturilor după criterii de natură ştiinţifică.*

Poate mai importante decât alte categorii de criterii sunt cele de natură ştiinţifică pentru că întradevăr, respectarea acestora conferă conţinuturilor un grad mare *de rigurozitate*, de *coerenţă* şi de *reprezentativitate.*

Respectarea acestor criterii determină în final o selectare optimă a conţinuturilor astfel încât acestea, prin specificul şi natura lor, să redea mai multe aspecte din rândul cărora mai importante sunt:

a) redarea structurii conceptuale a unei ştiinţe care se concretizează într-un obiect de învăţământ, ceea ce înseamnă că prin conţinuturile asimilate elevii trebuie să-şi formeze o serie de noţiuni fundamentale care sunt specifice disciplinei respective, care au o mare putere explicativă şi care condiţionează formarea altor noţiuni datorită valorii lor instrumentale ridicate.

Lucrul acesta este vizibil mai ales la disciplinele puternic formalizate, unde ierarhizarea este foarte riguroasă şi unde noţiunile fundamentale garantează în final înţelegerea întregii discipline printr-un demers de tip *multifazic* sau *discursiv*.

De exemplu, la fizică, dacă elevii nu stăpânesc foarte bine noţiuni de genul *mişcare, energie, conservare, câmp,* este puţin probabil că ei pot să-şi formeze noţiuni cu un grad de generalitate mai redus sau să sesizeze alte fenomene a căror înţelegere este intim legată de aceste noţiuni fundamentale.

b) familiarizarea elevilor cu legile şi principiile fundamentale ale ştiinţei obiectivată într-o disciplină de învăţământ cerinţă foarte importantă deoarece legile şi principiile exprimă legăturile, raporturile esenţiale dintre diferitele noţiuni, ceea ce are drept efect mărirea gradului de înţelegere a unei unităţi de conţinut sau chiar înţelegerea unei întregi discipline şcolare.

De exemplu, la psihologie, se vor înţelege mai bine caracteristicile şi particularităţile memoriei, în final, specificitatea acesteia, dacă elevii vor cunoaşte şi legile care guvernează acest proces psihic. Dimpotrivă, necunoscându-i legile, există şanse mai mici de înţelegere a modului de funcţionare a acesteia şi posibilităţi şi mai reduse de a o amplifica sau dezvolta. La fel se întâmplă şi în cazul pedagogiei unde, de exemplu, necunoaşterea unor principii cum sunt cele didactice, determină în final nu numai lacune de natură cognitivă care privează profesorul de o înţelegere deplină a specificului didacticii şi a procesului de învăţământ, ci şi obţinerea unor rezultate modeste în activitatea de instruire la

elevii care au fost privaţi de o organizare riguroasă şi coerentă a acestui tip de activitate.

c) familiarizarea elevilor cu metodele specifice unei ştiinţe obiectivată într-o disciplină de învăţământ plecând de la ideea că, dacă multe din cunoştinţele asimilate au un anumit grad de perisabilitate şi după o perioadă mai îndelungată devin vetuste şi inactuale, atunci devine necesară cunoaşterea metodelor ştiinţei respective cu ajutorul cărora cei interesaţi pot dobândi informaţii noi prin efort personal, într-o activitate de tip independent.

d) formarea unor reprezentări corecte la elevi referitoare la evoluţia ştiinţei în timp pentru ca aceştia să poată conştientiza atât progresele făcute, dar şi noile probleme cu care se confruntă o ştiinţă sau alta în orizontul de timp actual.

Dacă nu se are în vedere acest aspect, există riscurile ca selecţia conţinuturilor să se facă în aşa fel încât elevii să perceapă ştiinţa în timp cu anumite *discontinuităţi*, cu anumite *lacune*, ceea ce se soldează cu efecte negative în planul înţelegerii disciplinei respective.

3) *Selectarea conţinuturilor după criterii de natură socială* reprezintă de asemenea, o cerinţă importantă deoarece societatea, în evoluţia ei, se confruntă cu o serie de necesităţi, cu o serie de nevoi pe care nu le poate satisface, nu le poate onora, dacă şcoala ca instituţie de formare nu îşi aduce partea sa de contribuţie.

De exemplu, societatea contemporană se confruntă la ora actuală cu serioase probleme legate de protecţia mediului înconjurător care a devenit tot mai precară în ultimele decenii datorită unor cauze multiple.

Această problemă nu poate fi însă rezolvată dacă în cadrul conţinuturilor învăţământului nu sunt selectate cunoştinţe şi informaţii referitoare la acest aspect prin intermediul cărora elevii şi tinerii să-şi poată forma o serie de comportamente ecologice, graţie cărora să manifeste alte atitudini atunci când se pune problema de a proteja în mai mare măsură mediul ambiant.

De asemenea, unele societăţi se confruntă cu problema analfabetismului, altele cu cea a terorismului şi toate aceste aspecte nu pot fi eradicate sau măcar ameliorate, dacă la nivelul conţinuturilor nu se face o selecţie care să vizeze nemijlocit şi aceste chestiuni.

4) *Selectarea conţinuturilor după criterii de natură economică* se află într-o corelaţie directă cu una din funcţiile educaţiei şi anume *funcţia economică* iar acest lucru este uşor explicabil, deoarece, printre multiplele sarcini ale şcolii (de culturalizare, de socializare) se află şi aceea de a forma specialişti pentru diversele sectoare ale economiei.

Mai concret spus, nu trebuie sau nu ar trebui să existe solicitări de pe piaţa muncii în a forma diverse categorii de specialişti, la care şcoala să nu îşi aducă o contribuţie majoră graţie potenţialului de care dispune şi graţie experienţei pe care a dobândit-o de-a lungul timpului. Dimpotrivă, dacă nu se respectă aceste criterii, există riscul ca în multe situaţii şcoala să nu poată onora solicitările pe care le reclamă sociatatea şi într-un fel să se constituie într-un factor frenator al dezvoltării economice şi al progresului, sau în altele, când formează anumite categorii de specialişti de care economia nu are nevoie şi pe care producţia nu îi poate integra, irosindu-se astfel importante resurse financiare care ar putea fi direcţionate spre alte sectoare ale societăţii, unde ar putea fi folosite cu mai multă eficienţă.

5) *Selectarea conţinuturilor după criterii de natură psihologică*

Respectarea criteriilor de natură psihologică impun o dublă constrângere în selectarea conţinuturilor procesului de învăţământ; în funcţie de o primă constrângere conţinuturile trebuie selectate în aşa fel încât să contribuie maximal la dezvoltarea şi amplificarea unor procese şi activităţi psihice cum ar fi: *gândirea, limbajul, imaginaţia, motivaţia, să contribuie la formarea unor deprinderi de natură intelectuală,* etc.

În consecință, atunci când se selectează anumite conținuturi, trebuie să se anticipeze și ce capacități vor fi stimulate și susținute; dimpotrivă, dacă nu se are în vedere acest aspect există riscul să se selecteze conținuturi care nu au un impact semnificativ asupra unor capacități psihice și care încarcă nejustificat programele analitice.

În virtutea celei de-a doua constrângeri sau cerințe, conținuturile trebuie selectate în așa fel încât ele să fie compatibile cu particularitățile și posibilitățile reale ale celor care urmează să le *asimileze, înțeleagă* și *aplice* în contexte cât mai variate.

Cum ușor se poate observa, această constrângere, ca de altfel toate criteriile de natură psihologică, se află într-o corelație directă cu unul dintre principiile didactice, și anume, *principiul accesibilității sau al orientării după particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor,* ceea ce înseamnă că prin natura și caracteristicile lor conținuturile trebuie să fie tot mai adecvate celor care urmează să le dobândească.

Pentru ca această compatibilizare să se realizeze efectiv trebuie cunoscute mai întâi de către cei care elaborează curriculum-ul școlar particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor care parcurg anumite niveluri de școlaritate.

O atenție deosebită trebuie acordată dezvoltării psihogenetice a elevilor, iar aici, stadialitatea piagetiană este de mare folos pentru că fiecare stadiu de dezvoltare se distinge printr-o serie de caracteristici, de particularități care pot oferi sugestii importante în legătură cu ceea ce ar putea asimila elevii care au atins un anumit nivel de dezvoltare intelectuală. De exemplu, elevii care se situează din punct de vedere psihogenetic în stadiul *operațiilor concrete* (6-7; 9-10 ani) vor trebui să beneficieze de conținuturi destul de diferite comparativ cu cei care se află în stadiul următor, cel al *operațiilor formale,* fie că este vorba de volumul și gradul de structurare al conținuturilor, fie de nivelul lor de conceptualizare. În

consecință, elevilor care se situează în stadiul *operațiilor concrete* ar trebui să li se propună conținuturi mai puțin voluminoase, cu un grad mai mare de structurare, cu un grad mai mare de concretitudine care să poată fi asimilate ușor și prin utilizarea principului intuiției.

Desigur, situația poate fi total diferită în cazul elevilor care se situează în stadiul *operațiilor formale,* când ei au capacitatea de a opera cu simboluri, formule, ecuații și când pot asimila conținuturi mai voluminoase, și cu un grad mai mare de abstractizare. Nerespectarea acestei cerințe se soldează cu efecte negative, deoarece elevilor li se propun conținuturi inadecvate care generează dificultăți majore în învățare obiectivate în lacune în *cunoaștere, confuzii, disonanțe, distorsionări,* toate cu efecte negative atât în evoluția cognitivă cât și în dezvoltarea personalității.

6) Selecția conținuturilor după criterii de natură pedagogică

Și această categorie de criterii este foarte importantă, iar în esență respectarea lor în procesul de selectare a conținuturilor presupune ca această operație să vizeze cu precădere următoarele aspecte:

a) *dimensiunea instrumentală* pe care o posedă unele conținuturi, ceea ce înseamnă că în selecția unor cunoștințe și informații trebuie să se aibă în vedere nu numai valoarea lor intrinsecă, ci și aportul pe care îl au acestea în asimilarea unor cunoștințe și informații care se vor dobândi în alte etape ale instruirii; în acest sens cunoștințele selecționate nu reprezintă un scop, ci un mijloc care facilitează dobândirea altor achiziții;

b) *onorarea unor exigențe legate de interdisciplinaritate* ceea ce înseamnă că în procesul de selecție vor trebui identificate acele conținuturi care, prin natura lor, pot facilita transferuri *disciplinare,*

metodologice, într-un cuvânt care posedă un grad de similaritate mai accentuat şi care nu sunt specifice unei singure discipline;

c) *realizarea unui echilibru între cunoştinţele de cultură generală şi cele de specialitate* în funcţie de tipul şi de gradul de şcoală pornindu-se de la ideea că există o relaţie foarte directă între cultura generală şi cea de specialitate, neputîndu-se accepta că se poate realiza o bună cultură de specialitate dacă cea generală nu este suficient de bogată, coerentă şi diversificată;

d) *Realizarea unui impact cât mai semnificativ asupra principalelor laturi ale educaţiei:*

-intelectuală

-morală

-estetică

-igienico-sanitară

cu consecinţe benefice asupra dezvoltării întregii personalităţi a elevilor.

Respectarea acestor criterii poate determina în final o mai bună selecţie, obiectiv care poate fi îmbunătăţit prin luarea în considerare a unor indicatori de pertinenţă ai conţinuturilor „cum îi numeşte" *G. Văideanu* (1988, pp. 189-190), din rândul cărora pot fi enumeraţi:

a) deschidere faţă de achiziţiile şi progresele ştiinţei şi ale tehnologiei şi selecţionarea elementelor de introdus în cadrul conţinuturilor în lumina finalităţilor educaţiei general-obligatorii;

b) acord axiologic al conţinuturilor cu valorile şi evoluţiile din domeniul culturii şi al artei. Analize periodice a valorii culturale a programelor şi manualelor şcolare;

c) menținerea unui echilibru între dubla deschidere a conținuturilor: *față de problematica planetară și trebuințelor specifice ale comunității locale și naționale;*

d) adecvarea continuă a conținuturilor la: *trebuințele și posibilitățile spirituale; fiziologice și fizice ale celor angajați în procese de învățare la diferite niveluri ale sistemelor educative;*

e) asigurarea echilibrului în conceperea conținuturilor la nivel central (activități didactice și extradidactice). Echilibrul între grupele de obiective-cognitive, moral-afective, psihomotorii-între grupele de discipline sau între discipline, între elementele teoretice și cele practice, între elementele abstracte și cele concret-explicative, între ponderile atribuite cuvântului și imaginii, între ponderile atribuite diferitelor moduri de organizare a învățării (în clase convenționale, în grupe mici, în grupe mari sau clase reunite, etc.) și diferitelor metode de predare-învățare;

f) asigurarea coerenței conținuturilor în plan diacronic și sincronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei și al eliminării contradicțiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri școlare;

g) conceperea și dozarea conținuturilor și a modurilor de organizare a învățării, astfel încât elevii să fie angajați în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăța;

h) orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor, astfel încât șansele de succes ale celor ce învață să sporească, iar pregătirea lor pentru înțelegerea și construirea viitorului să devină cât mai temeinică.

4) Modalităţi de organizare a conţinuturilor procesului de învăţământ

În literatura psihopedagogică destinată problematicii conţinuturilor sunt identificate şi analizate în general patru modalităţi de structurare a conţinuturilor şi anume:

a) modalitatea de tip monodisciplinar sau academic;

b) modalitatea de tip interdisciplinar;

c) modalitatea de tip pluridisciplinar (se numeşte şi structurare *tematică*);

d) modalitatea de tip transdisciplinar.

a) Modalitatea de tip monodisciplinar sau academic este una tradiţională şi se distinge prin faptul că structura pe care o realizează compartimentează domeniile de cunoaştere pe obiecte sau discipline de învăţământ astfel încât, fiecare domeniu de cunoaştere este reprezentat de o disciplină şcolară care intră în structura curriculum-ului şcolar. Cu siguranţă, această modalitate de structurare este cea mai uşor de realizat de către cei care elaborează curriculum-ul şcolar, prezentând o serie de avantaje din rândul cărora mai important e acela că permite în mai mare măsură aprofundarea unei discipline care face obiectul instruirii şcolare. De asemenea, alt avantaj al acestei modalităţi de structurare subliniat de *L. Vlăsceanu* (1986), constă în faptul că facilitează o corespondenţă mai strânsă între obiectele de învăţământ şi ştiinţele pe care le reprezintă, astfel încât să nu se creeze un ecart foarte mare între nivelul atins de ştiinţe şi nivelul conţinuturilor procesului de învăţământ care fac obiectul activităţii de instruire-învăţare.

Dincolo de aceste avantaje acestei modalităţi îi sunt specifice şi o serie de limite, de impedimente din rândul cărora cele mai semnificative sunt:

- *supraâncărcarea programelor analitice,* datorită faptului că există în permanenţă o tendinţă de a introduce noi cunoştinţe şi informaţii fără

să se elimine în reciprocitate configurându-se astfel un obiect de învățământ sub formă piramidală, la baza căreia sunt plasate cunoştinţele mai vechi, iar la vârf cunoştinţele de dată mai recentă.

Cauza acestui neajuns o reprezintă faptul ca cei care elaborează programele nu au perspectiva tuturor conţinuturilor pe care trebuie să le parcurgă elevii şi în consecinţă nu-şi reprezintă corect eforturile pe care trebuie să le depună aceştia pentru ca aceste conţinuturi să fie asimilate şi înţelese. Cum uşor se poate anticipa, supraîncărcarea programelor determină la rândul ei o serie de efecte negative, dintre care cele mai semnificative sunt apariţia oboselii în rândul elevilor, apariţia unor lacune în cunoaştere, demotivarea elevilor pentru activitatea de învăţare.

- *dificultatea de a realiza transferuri interdisciplinare* iar lucrul este uşor explicabil deoarece în majoritatea cazurilor, profesorii care predau diversele discipline din planul de învăţământ posedă o formare monodisciplinară şi nu stăpânesc satisfăcător decât disciplina pe care o reprezintă; uneori acest neajuns este diminuat în cazul când un profesor care predă o anumită disciplină posedă totuşi o cultură generală solidă care îi permite să realizeze diverse corelaţii între conţinuturile disciplinei sale şi conţinuturile altei discipline incluse în structura curriculum-ului.

Dificultatea de a realiza transferuri interdisciplinare se soldează cu efecte negative pentru că, pe de o parte, diminuează procesul de înţelegere a conţinuturilor predate care, în cazul transferurilor, ar fi integrate în structuri cognitive cu un grad mai mare de complexitate, iar pe de altă parte, poate diminua şi curiozitatea elevilor pentru ceea ce li se trasmite, deoarece realizarea unor transferuri între discipline reprezintă o pârghie importantă pentru amplificarea motivaţiei de tip şcolar.

- *dificultăţi în aplicarea cunoştinţelor în diverse contexte de instruire şi în diversele perimetre ale practicii.*

De multe ori, cunoştintele şi informaţiile structurate printr-o astfel de modalitate au un caracter livresc şi devin mai puţin funcţionale chiar dacă elevii, in anumite contexte (examinări, concursuri şcolare etc.), pot face proba asimilării lor.

Altfel spus, prin intermediul acestei modalităţi de structurare elevii au posibilitatea acumulării unui volum considerabil de cunoştinţe şi informaţii dar, numai unele dintre ele, devin funcţionale şi au valoare operaţională.

Dezavantajul este considerabil deoarece cunoştinţele trebuie asimilate nu numai pentru stimularea dezvoltării cognitive, nu numai pentru formarea unor deprinderi de muncă intelectuală, a unor capacităţi şi structuri operatorii, ci şi pentru a rezolva anumite probleme concrete care condiţionează desfăşurarea unei activităţi mai complexe.

Compartimentarea cunoaşterii umane pe obiecte sau discipline de invăţământ este productivă din punct de vedere didactic, dar poate creea anumite dificultăţi elevilor in formarea unor reprezentări corecte deoarece realitatea existentă ar trebui reflectată in totalitatea ei, in globalitatea care o caracterizează, care îi este specifică şi nu în mod fragmentat şi divizat aşa cum se întâmplă în cazul acestei modalităţi de structurare a conţinuturilor.

Altfel spus, prin această separare etanşeizată a disciplinelor elevii pot asimila corespunzător conţinuturile fiecărui obiect de învăţământ, dar în final să nu dispună de reprezentări care să redea cu fidelitate întreagă problematică a realităţii.

- *Apariţia unor dispute între reprezentanţii diverselor discipline care intră în structura curriculum-ului şcolar pentru a obţine poziţii privilegiate pentru disciplinele pe care le reprezintă.*

În marea lor majoritate disputele au loc între reprezentanții disciplinelor care contribuie decisiv la formarea culturii generale a elevilor (limbă și literatură, matematică, fizică, chimie, biologie) și celelalte cadre didactice care predau discipline considerate mai puțin importante cum ar fi: muzica, desenul, educația fizică sau între reprezentanții disciplinelor care se constituie în probe de examen la admiterea în liceu sau facultate și cei care reprezintă discipline care nu au un asemenea statut.

b) *Modalitatea de tip interdisciplinar* a apărut ca necesitate și ca o alternativă la structurarea de tip monodisciplinar, încercând diminuarea neajunsurilor acesteia pe care tocmai le-am prezentat anterior.

Încercând să o definească *V. Popescu* (1991, pag.51) consideră că *interdisciplinaritatea constă în detectarea acelor concepte și principii cu un câmp larg de aplicabilitate, comune unui număr mai mare sau mai mic de discipline, care pot facilita învățarea unitară și cunoașterea unitară a realității, evitând excesul de distincții dintre variatele domenii științifice.*

Pe de altă parte, trebuie menționat faptul că aceste concepte și principii se află ele însele la nivele diferite de generalitate și că deci pot fi acoperitoare într-o proporție mai mare sau mai redusă.

În legătură cu nivelul de generalitate la care se pot situa ele, *L. D'Hainaut* (1981) consideră că unele sunt atât de generale încât se regăsesc la nivelul tuturor disciplinelor, cum este cazul conceptului de *structură*, altele sunt detectabile la un număr mai redus de discipline, cum este cazul principiului feed-back-ului, întâlnit numai în cibernetică, anatomie, psihologie, pedagogie, acestea fiind considerate *orientate* de către autorul amintit, în timp ce altele au o generalitate atât de redusă încât sunt valabile pentru o singură disciplină de învățământ, cum este cazul

principiului rotirii vânturilor în jurul unui ciclon care se întâlneşte numai la nivelul geografiei.

La modul concret, în cazul acestui tip de structurare a conţinuturilor, mai întâi se identifică conceptele şi principiile comune unui grup mai mare sau mai mic de discipline, iar ulterior se derivă în jurul acestora cunoştinţe şi informaţii specifice disciplinelor respective.

De exemplu, dacă principul feed-back-ului este identificat la nivelul ciberneticii, matematicii, psihologiei, pedagogiei, atunci în jurul său vor trebui coagulate cunoştinţe şi informaţii oferite de fiecare disciplină în parte ajungându-se în final la cunoaşterea mai aprofundată a acestuia.

Cum uşor se poate anticipa, acestei modalităţi îi sunt specifice o serie de avantaje din rândul cărora menţionăm:

- *Reducerea sau descongestionarea programelor şcolare,* care se soldează cu efecte pozitive atât asupra activităţii profesorului dar şi asupra celei realizate de către elevi; profesorul, de exemplu, nu mai este sub presiunea transmiterii unui volum mare de cunoştinţe pe unitatea de timp iar elevii, la rândul lor, nu mai sunt supuşi unui travaliu prelungit impus de asimilarea unui volum mare de cunoştinţe şi informaţii.
- *Se facilitează transferul interdisciplinar* putându-se realiza corelaţii între cunoştinţele mai multor discipline cu condiţia ca între acestea să existe întradevăr un anumit grad de similaritate.

Realizarea acestor corelaţii este în măsură să faciliteze, pe de o parte, procesul de înţelegere a conţinuturilor transmise, iar pe de altă parte, să asigure o reţenţie mai îndelungată a lor prin memoria de lungă durată (M. L. D.).

- *Asigurarea unei mai mari funcţionalităţi a cunoştinţelor,* în sensul că acestea devin mai operaţionale, se transpun mai uşor în practică, pot

fi mai uşor utilizate în rezolvarea unor probleme sau în desfăşurarea unor activităţi.

- *Favorizarea apariţiei unor discipline de graniţă* cum sunt: psihosociologia, psihopedagogia, sociopedagogia, psiholingvistica, biochimia, ş.a. prin intermediul cărora pot fi valorificate în mai mare măsură zonele comune ale acestor discipline.

c) A treia modalitate de structurare a conţinuturilor este cea *pluridisciplinară* sau *tematică* şi se caracterizează prin faptul că, mai întâi se delimitează tema sau domeniul care urmează a fi studiate, iar după aceea se derivă în jurul acestora cunoştinţe furnizate de diferite discipline de învăţământ, care oferă perspective particulare, specifice asupra temei care face obiectul activităţii de instruire.

În această manieră, perspectiva asupra unei teme devine întregită, devine complinită, contribuindu-se astfel în mai mare măsură la facilitarea procesului de înţelegere a cunoştinţelor şi informaţiilor pe care trebuie să le asimileze elevii.

Dacă ar fi să exemplificăm, există o serie de teme sau domenii care pot fi abordate în manieră pluridisciplinară cum sunt: *problema mediului înconjurător, problema energiei, problematica omului în epoca contemporană etc.*

Cum uşor se poate anticipa şi în cazul acestei modalităţi de structurare a conţinuturilor există o serie de avantaje din rândul cărora amintim:

- *descongestionarea programelor şcolare* cu toate consecinţele rezultate din reducerea conţinuturilor pe care trebuie să le asimileze elevii;
- *facilităţi în realizarea unor corelaţii existente între disciplinele care intră în structura curriculum-ului şcolar;*
- *uşurarea procesului de înţelegere a cunoştinţelor şi informaţiilor care fac obiectul activităţii de instruire-învăţare;*

- *grad mai mare de funcționalitate și aplicabilitate a cunoștințelor* și *informațiilor care beneficiază de o asemenea modalitate de structurare;*

Dincolo de aceste avantaje care sunt incontestabile, acestei modalități i se pot atașa și o serie de limite, din rândul cărora cele mai semnificative sunt:

- nu toate conținuturile procesului de învățământ, datorită specificului și particularităților lor, pot fi structurate printr-o asemenea modalitate; de foarte multe ori, prin natura și particularitățile posedate, conținuturile pot fi structurate numai printr-o modalitate monodisciplinară;
- în pofida faptului că această modalitate facilitează stabilirea unor corelații între diversele discipline care intră în structura curriculum-ului școlar, ea nu determină și o învățare profundă a cunoștințelor și informațiilor, și în consecință, de foarte multe ori, cunoașterea este de suprafață, este superficială, motiv pentru care ea trebuie completată, întregită, îmbogățită în perioadele următoare de instruire;
- de foarte multe ori, această modalitate presupune dotări materiale care nu se regăsesc la nivelul tuturor unităților de învățământ; în lipsa condițiilor de natură materială este foarte posibil ca această modalitate să nu se soldeze cu efectele scontate;
- determină constrângeri și în privința personalului de predare deoarece este greu ca o singură persoană să poată trata o temă sau un domeniu din perspectiva mai multor discipline. În mod normal, aceste conținuturi ar trebui predate de către echipe de profesori, astfel încât, fiecare echipă să abordeze tema din perspectiva

disciplinei pe care o reprezintă, dar acest deziderat nu este posibil la nivelul tuturor unităţilor de învăţământ.

d) Ultima modalitate de structurare a conţinuturilor pe care o avem în vedere este cea de tip *transdisciplinar* care este mai complicată decât celelalte şi care realizează selectarea conţinuturilor pe bază de paradigme larg unificatoare, specifice *galaxiei* ştiinţei.

De exemplu, *celula* este o structură comună întâlnindu-se atât în regnul animal cât şi în cel vegetal putându-se astfel realiza o unificare conceptuală a celor două regnuri care păreau cândva total diferite.

Dat fiind faptul că această modalitate de structurare a conţinuturilor este mai sofisticată decât celelalte, ea presupune ca cei care acced la conţinuturi organizate astfel să aibă deja cunoştinţe temeinice din diverse domenii ale cunoaşterii pe care le-au asimilat prin intermediul celorlalte modalităţi de structurare.

Datorită dificultăţilor pe care le generează această modalitate ea este de obicei utilizată nu în cadrul programelor de formare iniţială, ci mai ales în activităţile de perfecţionare.

Ca notă generală, se poate afirma că la ora actuală există deja tendinţa manifestă de predare integrată a ştiinţelor care a fost analizată de o serie de autori români (D. Potolea, 1983. E. Păun, 1991), aceştia scoţând în evidenţă atât modalităţile de realizare, cât şi consecinţele determinate de transpunerea ei în practică.

De exemplu, E. Păun (1991) consideră că principalele modalităţi de realizare a predării integrate a ştiinţei sunt:

- integrarea conţinuturilor care aparţin diferitelor subdiviziuni ale unei discipline ştiinţifice majore;

- integrarea a două sau mai multe domenii ştiinţifice, de proporţii mai mult sau mai puţin egale;
- integrarea a două sau mai multe discipline, cu preponderenţa netă a uneia dintre ele;
- integrarea ansamblului ştiinţific în jurul unui pol ştiinţific (scheme conceptuale, metode), al unui pol practic (aplicaţii profesionale), pol personal (formarea conţtiinţei de sine), pol referitor la societate (aspecte istorice, tehnologice, probleme ale societăţii, natura umanităţii).

Deoarece, aşa cum s-a putut constata din prezentarea celor patru modalităţi, toate prezintă atât avantaje dar şi o serie de limite astfel încât nu trebuie să se opteze pentru unele în detrimentul celorlalte, ci ele să fie compatibilizate cu caracteristicile şi particularităţile elevilor care se află într-un anumit ciclu de şcolaritate.

La ora actuală, atât o serie de cercetări din domeniul psihologiei dar şi realitatea educativă cotidiană au demonstrat că *pluridisciplinaritatea* ar fi mai adecvată şi mai productivă la nivelul învăţământului primar, *interdisciplinaritatea* la nivelul celui gimnazial, cea *monodisciplinară* la nivelul liceal şi universitar şi, în sfârşit, *transdisciplinaritatea* la nivelul postuniversitar.

5) Documente care concretizează conţinuturile procesului de învăţământ

Conţinuturile procesului de învăţământ care sunt selecţionate, aşa cum am arătat, după o serie de criterii foarte riguroase, se obiectivează într-o serie de documente dintre care cele mai importante sunt *planul de învăţământ, programa*

şcolară, manualul şcolar la care se adaugă şi altele cum ar fi culegerile de texte, crestomaţiile, înregistrările pe bandă magnetică, diapozitivele, diafilmele etc.

De obicei, aceste documente de importanţă vitală pentru desfăşurarea procesului de învăţământ sunt elaborate de specialişti în curriculum, constituiţi în comisii specializate şi aflaţi sub directa îndrumare a Ministerului Educaţiei.

5.1. Planul de învăţământ

Planul de învăţământ este primul document care concretizează conţinuturile şi a cărui importanţă rezidă în faptul că, prin intermediul său, se exprimă întreaga politică educativă, fie că este vorba de finalităţile şi obiectivele educaţionale, de opţiunile pentru anumite tipuri de valori, de competenţele pe care doreşte să le formeze şcoala la anumite categorii de elevi.

Ca document de importanţă capitală în concretizarea conţinuturilor procesului de învăţământ, planul de învăţământ se distinge prin două caracteristici esenţiale care se referă, pe de o parte, la *caracterul unitar* al său de unde rezultă şi normativitatea pe care el o impune, iar pe de altă parte, la *caracterul obligatoriu.*

Caracterul unitar rezidă din faptul că toate şcolile de acelaşi grad, tip sau profil de la scara întregii ţări îşi desfăşoară activitatea după un plan de învăţământ identic; de exemplu, toate liceele cu profil pedagogic funcţionează după acelaşi plan de învăţământ şi toate şcolile din cadrul ciclului primar îşi desfăşoară activitatea după un plan de învăţământ unic.

Această caracteristică a planului de învăţământ se soldează cu efecte benefice deoarece, pe parcursul şcolarizării, elevii beneficiază de o pregătire unitară care, la rândul său, poate ameliora egalitatea de şanse a acestora când se pune problema trecerii dintr-un ciclu de învăţământ în altul sau, eventual, de la un profil la altul.

A doua caracteristică a planului de învățământ se concretizează în *caracterul obligatoriu* și stipulează cerința ca acesta să fie respectat întocmai de unitățile școlare pentru care a fost elaborat, nefiind admise modificări fie că este vorba de introducerea unor noi discipline sau de eliminarea altora.

Aceste planuri de învățământ devin modificabile numai în condiții de excepție-cum s-a întâmplat și în România după Revoluția din decembrie 1989-sau în cazul unei reforme structurale a sistemului de învățământ.

În legătură cu elaborarea acestui document trebuie făcută precizarea că, în cele mai multe țări, planurile de învățământ pentru învățământul preuniversitar (ciclul primar și gimnazial) sunt concepute la nivelul ministerului de resort, iar motivația este simplă deoarece, pe baza acestor documente, cele două cicluri de învățământ trebuie să asigure tuturor elevilor o cultură generală care la rândul său să se constituie într-o premiză majoră pentru formarea culturii de specialitate.

Dacă este vorba de alte tipuri de școli și anume școli particulare, școli confesionale, școli care își desfășoară activitatea pe o alternativă educațională (de exemplu școli de tip Montessori, de tip Waldorf etc.), ele pot avea o autonomie în elaborarea planurilor după care funcționează, dar și în acest caz aceste documente trebuie aprobate de ministerul de resort care poate impune și unele modificări în structura planurilor.

Când această problemă se pune la nivelul învățământului superior trebuie făcută mențiunea că, în baza principiului autonomiei universitare, facultățile au posibilitatea să elaboreze planuri de învățământ pentru diversele specializări care intră în structura lor, dar și în acest caz planurile vor trebui aprobate tot de ministerul învățământului.

În alte situații, este adevărat, foarte rare, există posibilitatea ca unele instituții de învățământ preuniversitar sau unele organizații nonguvernamentale să dorească înființarea unor specializări noi (de ex. educator puericultor sau pedagog

social) pentru care nu există planuri de învățământ, iar în acest caz ele pot elabora aceste documente, dar ele nu pot fi aplicate dacă nu au fost în prealabil avizate și aprobate de către ministerul de resort.

Privit din perspectivă strict structurală planul de învățământ stabilește următoarele elemente:

1) disciplinele școlare care urmează a fi studiate și succesiunea acestora pe anii școlari;
2) numărul săptămânal și anual de ore pentru fiecare obiect, la fiecare an de studiu;
3) structura anului școlar, adică succesiunea intervalelor de timp afectate studiilor, vacanțelor, examenelor.

Cum ușor se poate anticipa, la nivelul planului de învățământ disciplinele nu sunt plasate întâmplător, ci grupate pe grupe de discipline sau pe trunchiuri de discipline.

Cele mai importante criterii avute în vedere în gruparea disciplinelor se referă *la modul de implicare a fiecărei discipline în procesul de învățământ* și la *specificul conținutului* fiecărei discipline în parte.

În funcție de primul criteriu disciplinele se grupează în *obligatorii, opționale* și *facultative*, iar în funcție de al doilea, în *umaniste*, *realiste* și de *specialitate*.

Grupa disciplinelor obligatorii include obiectele de învățământ care sunt implicate maximal în formarea culturii generale a elevilor și care au un rol decisiv în formarea și dezvoltarea personalității acestora.

Trunchiul disciplinelor opționale cuprinde o serie de obiecte de învățământ față de care elevii pot să-și manifeste interesul datorită unor aptitudini pe care le posedă, a motivației care îi caracterizează, a expectanțelor pe care le vizează după parcurgerea acestora.

Desigur, această grupă a disciplinelor opționale este foarte importantă deoarece, pe de o parte, flexibilizează în mai mare măsură conținuturile procesului de învățământ, iar pe de altă parte, oferă elevilor posibilitatea să opteze pentru conținuturi care sunt mai compatibile cu posibilitățile și disponibilitățile lor.

În legătură cu statutul acestor discipline opționale trebuie menționat faptul că, în multe sisteme de învățământ, planurile de învățământ sunt concepute în așa manieră încât pe măsură ce se înaintează spre treptele mai înalte ale școlarității oferta de discipline opționale să fie tot mai largă.

În sfârșit, a treia grupă de discipline, și anume, cele *facultative* include unele discipline spre care elevii se pot orienta, pe care le pot parcurge selectiv deoarece nu presupun obligativitatea frecvenței și nu impun o evaluare riguroasă.

Pentru a deveni un instrument util și eficient planul de învățământ trebuie să onoreze o serie de exigențe, dintre care unele se referă la ordonarea disciplinelor astfel încât să se asigure atât coerența pe verticală cât și coerența pe orizontală.

Asigurarea coerenței pe verticală presupune cerința ca plasarea disciplinelor în cadrul planului să se facă astfel încât, parcurgerea disciplinelor care se află la nivele mai mici de școlaritate să se constituie în premize favorabile pentru înțelegerea disciplinelor care se studiază ulterior. Acest aspect este foarte important deoarece lipsa coerenței pe verticală poate crea dificultăți majore în parcurgerea și înțelegerea unor discipline. De exemplu, parcurgerea în bune condiții a psihologiei la nivelul ciclului liceal este condiționată de existența în rândul elevilor a unor cunoștințe de anatomie și fiziologie, ceeea ce înseamnă că această disciplină ar trebui plasată în cadrul planului înaintea psihologiei. La fel se întâmplă și în alte situații când, să zicem, predarea unei anumite ramuri a fizicii este condiționată de existența unor cunoștințe de matematică.

În ceea ce priveşte asigurarea coerenţei pe orizontală ea presupune exigenţa ca plasarea disciplinelor în cadrul planului să fie făcută în aşa fel încât să se faciliteze transferurile interdisciplinare la acelaşi nivel de şcolaritate. Datorită acestei coerenţe pe orizontală se stabilesc mai uşor corelaţii între discipline, cunoştinţele diverselor discipline devin mai inteligibile şi se reţin mai uşor în memoria de lungă durată.

Onorând aceste exigenţe planul de învăţământ se constituie, întradevăr, într-un document primordial de concretizare a conţinuturilor, în elaborarea căruia trebuie să se ţină cont de respectarea unor principii din rândul cărora unii autori (*C. Postelnicu*, 2000, pag.134) menţionează:

- principiul adecvării curriculum-ului la contextul social-cultural naţional şi european actual;
- principiul permeabilităţii faţă de evoluţiile actuale în cadrul problematicii curriculum-ului;
- principiul coerenţei, manifestat atât de nivelul relaţiei dintre curriculum şi finalităţile sistemului de învăţământ (obiectivele pedagogiei generale), cât şi al relaţiei dintre diferite grupe de discipline şcolare (obiecte de studiu);
- principiul pertinenţei, manifestat în legătură cu formularea obiectivelor pedagogice şi a opţiunilor privind grupele obiectelor de învăţământ, implicit conţinutul fiecăreia.

Indiferent de calităţile pe care le posedă în momentul elaborării sale, este posibil ca, după o anumită perioadă de timp, planul de învăţământ să nu mai corespundă în totalitate multiplelor exigenţe impuse, fie de evoluţiile înregistrate în perimetrele diverselor domenii ale cunoaşterii, fie de evoluţiile de natură socio-economică şi în consecinţă el trebuie revizuit.

Evident, schimbările de mai mare anvergură trebuie să aibă loc la perioade mai lungi de timp (de exemplu la 10 ani) şi nu la perioade scurte deoarece, în acest caz, nu se pot determina cu precizie efectele de ordin educativ asupra generaţiilor de elevi şi tineri a căror instruire s-a bazat pe utilzarea lui.

De asemenea, atunci când se pune problema renovării trebuie să se revadă şi finalităţile şi obiectivele educaţiei pentru ca relaţia dintre acestea şi conţinuturile procesului de învăţământ să fie evidentă.

5.2. Programa şcolară

Dacă planul de învăţământ, ca document de concretizare a conţinuturilor procesului de învăţământ indică sau listează disciplinele şcolare care se parcurg la nivelul unui ciclu de învăţământ, ordonarea disciplinelor pe ani de studiu, programa şcolară se referă numai la o disciplină care este inclusă în structura planului şi care detaliază în mai mare măsură conţinuturile comparativ cu planurile de învăţământ.

Privită din perspectivă strict structurală programa cuprinde următoarele elemente.

- Obiectivele educaţionale specifice disciplinei care fac referire la tipul de competenţe pe care şi le vor forma elevii ca urmare a parcurgerii acelei discipline;
- Prezentarea conţinutului disciplinei pe capitole şi subcapitole;
- Indicarea numărului de ore afectat fiecărui capitol în parte dar acest element poate lipsi din unele programe în ideea de a-i lăsa profesorului mai multă libertate în abordarea diverselor teme;
- Indicarea standardelor de performanţă pe care trebuie să le atingă elevii pentru a accede în clasa următoare;

- Prezentarea unor indicaţii metodice pe care profesorul trebuie să le aibă în vedere în predarea unor elemente de conţinut.

Dacă programele sunt şi mai elaborate, atunci ele mai pot cuprinde şi o serie de teme cu caracter facultativ care sunt destinate aprofundării materiei şi la care pot accede selectiv elevii care au disponibilităţi mai mari pentru materia respectivă.

De asemenea, unele programe mai pot include şi referiri bibliografice ataşate diverselor teme, tot în scopul de a aprofunda cunoaşterea disciplinei care se va parcurge.

5.2.1. Caracteristicile programelor şcolare

Ca documente importante care concretizează conţinuturile procesului de învăţământ, programele şcolare posedă o serie de caracteristici şi în acelaşi timp timp trebuie să onoreze o serie de exigenţe care sunt analizate atât de autori români, cât şi de autori străini.

În lucrările lor, autori precum *V. Popescu* (1991), *G. Mialaret* (1991), *I. Jinga* şi *E. Istrate* (1988), *S. Cristea* (2000), *C. Postelnicu* (2000), enumeră o serie de caracteristici ale programelor şcolare referitoare la rigurozitatea ştiinţifică, la coerenţa internă şi la cea externă, la reflectarea nevoilor de natură socio-umană etc.

De exemplu, *G. Mialaret* (1991, pp.195-220) consideră că programele şcolare ar trebui să respecte următoarele cerinţe:

a) *să reflecte nevoile societăţii* şi *solicitările reclamate de piaţa muncii,* ceea ce înseamnă că prin conţinutul lor programele trebuie să fie corelate cu ceea ce se întâmplă la nivelul societăţii şi să răspundă unor nevoi provenite din lumea muncii, mai ales în legătură cu domeniile care cunosc o dinamică deosebită.

De exemplu, dacă la ora actuală este mai mare nevoie de specialişti în informatică pare evident că programele, prin structura şi conţinutul lor ar trebui să faciliteze formarea acestei categorii de personal.

b) *să realizeze un echilibru între disciplinele care intră în structura planului de învăţământ şi care se parcurg la un anumit nivel de şcolaritate* (la o anumită clasă).

Această exigenţă este întradevăr foarte importantă, deoarece există tendinţa de a supraîncărca programele la unele discipline, ceea ce se soldează cu efecte negative în activitatea de instruire-învăţare deoarece conduce la suprasolicitarea elevilor, la apariţia oboselii şi ca o consecinţă firească, la scăderea dramatică a randamentului şcolar.

c) *să posede coerenţă internă,* ceea ce înseamnă că ierarhizarea temelor în cadrul programelor trebuie să respecte logica ştiinţei şi implicit să faciliteze înţelegerea conţinuturilor care fac obiectul activităţilor de instruire-învăţare. Dacă programei îi lipseşte coerenţa internă, pe de o parte, se creează premize pentru apariţia lacunelor în cunoştinţele elevilor, iar pe de altă parte, apare posibilitatea de a se crea confuzii, neclarităţi etc., cu toate consecinţele rezultate dintr-o astfel de situaţie.

d) *să posede coerenţă externă,* exigenţă potrivit căreia o programă trebuie concepută în aşa fel încât, prin temele incluse în componenţa sa, să faciliteze elevilor parcurgerea şi înţelegerea altor discipline care intră în structura planului de învăţământ.

De exemplu, multe conţinuturi ale matematicii facilitează învăţarea unor teme predate la disciplina fizică, după cum, de asemenea, unele teme de biologie nu pot fi înţelese de către elevi dacă ei nu şi-au format deja o serie de noţiuni specifice disciplinei chimie, iar exemplele ar putea continua şi cu alte obiecte de învăţământ.

e) *să favorizeze interdisciplinaritatea,* ceea ce înseamnă că în componenţa programelor trebuie incluse şi teme care pot fi abordate din mai multe perspective; se creează astfel posibiliatea ca elevii să-şi formeze mai uşor o imagine globală asupra unei teme sau subiect care pot fi tratate prin implicarea mai multor discipline.

5.2.2. Tipologia programelor şcolare

Pentru a flexibiliza conţinuturile procesului de învăţământ, în scopul ca acestea să fie cât mai adaptate elevilor cărora li se adresează, în ultimele decenii au apărut mai multe tipuri de programe care sunt menţionate în lucrări de didactică sau de pedagogie generală.

De exemplu *G. Mialaret* (1991) face distincţia între *programele cu un conţinut fix* şi *programele – cadru,* acestea din urmă mărginindu-se să ofere marile obiective de atins.

Programele cu un conţinut fix sunt clasificabile la rândul lor în două subcategorii şi anume:

- *programe centrate pe disciplină* a căror caracteristică principală o constituie faptul că ierarhizarea temelor în cadrul programei respectă mai riguros logica ştiinţei;
- *programe centrate (orientate) asupra elevilor* în cadrul cărora conţinutul este fixat în funcţie de caracteristicile şi particularităţile psihologice ale elevilor.

Unii autori (de ex. *Shane* şi *Tabler*) au realizat şi o paralelă între cele două tipuri de programe pe care o redăm după *G. Mialaret* (op.cit., 1991) în rândurile care urmează:

Programa centrată pe disciplină	Programa centrată pe elevi
Prezintă elevilor moştenirea culturală.	Eliberează profesorul de obligaţia de a urmări un anumit scop în funcţie de o progresie prestabilită, care nu corespunde în mod necesar nevoilor sau trebuinţelor elevilor.
Oferă profesorilor anumită siguranţă, specificând care sunt responsabilităţile lor în dezvoltarea anumitor aptitudini şi asimilarea cunoştinţelor.	Are o influenţă pozitivă asupra elevilor, deoarece ele ţin cont că educaţia este diversificată cu scopul de a răspunde nevoilor şi scopurilor individuale.
Reduce repetarea sau dubla utilizare la acelaşi nivel sau în selecţiile aceleaşi clase.	Încurajează iniţiativa profesorului în selecţia conţinutului considerat ca cel mai adaptat (mai adecvat) pentru un grup de elevi.
Măreşte probabilitatea ca cunoştinţele să fie expuse (prezentate) elevilor şi dezvoltă aptitudinile într-o manieră metodică.	Măreşte şansele pentru elevi de a beneficia de un conţinut adecvat (sau potrivit).
Permite evaluarea metodică (sistematică) a elevilor; presupune că cunoştinţele sunt singurul rezultat măsurabil al experienţelor formative.	Modifică procesul de învăţare în funcţie de ritmurile de dezvoltare şi tipurile de comportament, deoarece diferenţele individuale sunt identificate şi controlate.
Facilitează planificarea la grupuri comune de către profesori în funcţie de scopuri şi de secvenţele experienţelor formative.	Dă o mai mare libertate de planificare creativă fiecărui profesor.

În ceea ce priveşte *programele – cadru* acestea oferă libertate totală profesorului, deoarece ele indică sau specifică numai conţinuturile care trebuie transmise elevilor, rămânând la latitudinea acestuia momental când ele vor fi predate în funcţie de anumite contexte de instruire, de interesele şi disponibilităţile acestora etc.

Chiar şi în aceste condiţii de libertate totală, cadrul didactic are obligaţia să parcurgă toate temele incluse în programă până la sfârşitul ciclului sau nivelului de şcolaritate.

Neîndoielnic, existenţa mai multor tipuri de programe are menirea să flexibilizeze în mai mare măsură conţinuturile învăţământului şi să mărească atractivitatea acestora pentru asimilarea lor. Acest lucru nu înseamnă că trebuie să se opteze pentru unele în detrimentul celorlalte, ci pedagogic ar fi ca în activitatea de instruire-învăţare să se utilizeze atât *programele centrate pe disciplină*, cât şi *programele centrate pe elevi.*

De exemplu, disciplinele fundamentale care asigură formarea culturii generale a elevilor pot fi predate prin utilizarea programelor centrate pe disciplină, în timp ce o serie de discipline care intră în categoria *opţionalelor* sau *facultativelor,* ar putea fi abordate prin intermediul programelor centrate pe elevi. În acest fel, ar exista garanţia că întradevăr disciplinele fundamentale se vor parcurge cu respectarea riguroasă a logicii ştiinţei, iar cele opţionale şi facultative vor onora în mai mare măsură interesele şi expectanţele elevilor.

5.2.3. Etape în elaborarea programelor şcolare

Pentru a se constitui în instrumente care favorizează maximal desfăşurarea procesului de instruire-învăţare, programele şcolare trebuie să parcurgă mai multe etape sau faze iar acest lucru este necesar deoarece, în fiecare etapă, pot fi aduse anumite corecţii care ameliorează indicii de calitate ale acestora.

În legătură cu aceste etape, mai mulţi autori cum sunt *Gilbert De Landsheere, Gaston Mialaret* consideră că succesiunea lor ar fi următoarea:

1) faza elaborării;

2) faza experimentării;

3) faza extinderii;

4) faza generalizării.

1) Prima etapă sau fază denumită elaborarea programei are drept scop delimitarea temelor şi subtemelor care vor intra în componenta acesteia şi când selecţia conţinuturilor se face cu respectarea diverselor criterii care să-i asigure un nivel ridicat de relevanţă.

De asemenea, tot în cadrul acestei etape se va căuta ca programa să corespundă mai multor cerinţe fie că este vorba de:

- *asigurarea coerenţei interne;*
- *asigurarea coerenţei externe;*
- *asigurarea promovării principiului interdisciplinarităţii.*

2) După ce programa a fost elaborată, se intră în etapa a doua, adică în faza *experimentării,* când ea se aplică la un grup restrâns de elevi. Ar fi de dorit ca acest grup experimental să fie constituit după exigenţele metodologiei de cercetare, să se constituie într-un eşantion stratificat în cadrul căruia elevii să fie selecţionaţi după mai multe criterii, iar ca mărime să cuprindă 1200-1500 persoane.

Cu ocazia acestei aplicări limitate la un grup experimental programa poate să-şi etaleze atât calităţile cât şi minusurile, lacunele, incoerenţele, motiv pentru care se impun şi o serie de corecţii care generează în final o versiune ameliorată a acesteia.

Toate demersurile intreprinse în faza experimentării sunt realizate de către practicieni şi de către psihopedagogi, deci de persoane care sunt extrem de familiarizate cu problemele şi cu dificultăţile învăţării de tip şcolar.

3) După ce în faza de experimentare programa a fost îmbunătățită, găsindu-se soluții pentru neajunsurile identificate, se intră în etapa a treia, cea de *extindere,* când versiunea ameliorată se aplică unui număr mai mare de elevi. Şi cu această ocazie este posibil cu programei să i se mai identifice unele minusuri şi de aceea este indicat ca programa să sufere din nou îmbunătățiri.

4) După ce în faza de extindere programa a fost din nou ameliorată se intră în ultima etapă, cea de *generalizare* când programa se aplică tuturor elevilor care parcurg o disciplină la un anumit nivel al şcolarității.

Deşi parcurgerea acestor etape impune eforturi susținute din partea tuturor persoanelor implicate în această activitate, acest demers trebuie dus până la capăt dacă se doreşte întradevăr elaborarea unor programe care să-şi îndeplinească şi rolul ce li se cuvine, dar să fie şi adaptate posibilităților elevilor care urmează să asimileze conținuturile specificate de aceste documente.

Dimpotrivă, dacă nu se respectă aceste cerințe şi nu se parcurg aceste etape, perpetuându-se procedura de a *elabora programe de învățământ în cabinete ministeriale,* cum afirmă *G. Mialaret,* sunt şanse mari ca aceste documente să nu fie adecvate elevilor pe care îi vizează şi să nu fie asimilate decât în proporție redusă.

5.3. Manualul şcolar

Al treilea document care concretizează conținuturile procesului de învățământ este manualul şcolar.

Dacă programa şcolară enumeră numai temele şi subtemele care trebuie transmise elevilor, în cazul manualului, conținuturile sunt prezentate în mod detaliat, astfel încât, fiecare capitol este divizat în unități de conținut pentru ca

elevii să nu întâmpine dificultăți în înțelegerea cunoștințelor și informațiilor care fac obiectul activității de instruire.

Analizat din perspectivă pur structurală se poate menționa că manualul prezintă nu numai conținuturile într-o formă detaliată și *pedagogizată* cum se exprimă unii autori, ci cuprinde și alte elemente cum sunt exercițiile și problemele foarte variate, seturi de fișe sau teste prin care elevii se pot autoevalua, aplicații cu ajutorul cărora elevii pot să exerseze asupra conținuturilor asimilate, iar dacă manualul este și mai elaborat, atunci el mai poate cuprinde glosar de termeni pentru fiecare lecție sau capitol, referințe bibliografice pentru fiecare temă abordată, rezumatul ideilor pentru fiecare capitol în parte.

Cum ușor se poate anticipa, cu cât prezentarea conținuturilor la nivelul manualului va fi mai bogată și mai diversificată, cu atât asimilarea și înțelegerea cunoștințelor se vor face în condiții de mai mare eficiență.

Fiind un document de importanță maximă în concretizarea conținuturilor învățământului, manualului îi sunt specifice o serie de funcții enumerate și analizate de mai mulți autori.

De exemplu, *I. Nicola* (1996, pag. 372), abordând această chestiune consideră că principalele funcții ale manualului sunt:

- *funcția de informare* justificată prin faptul că orice manual reprezintă o importantă sursă de cunoaștere pentru elevi; probabil 70-80% din cunoștințele dobândite de către aceștia în procesul de instruire-învățare își au originea în acest document, în timp ce un procent mult mai redus provine pe filiera profesorului sau al mijloacelor de comunicare în masă;
- *funcția formativă,* explicabilă prin faptul că operând asupra conținuturilor, elevii își formează o serie de deprinderi de muncă intelectuală, își dezvoltă structuri operatorii adaptate diverselor tipuri

de conținuturi, se familiarizează cu o serie de algoritmi care sunt valabili pentru anumite categorii de sarcini;

- *funcția stimulativă,* explicabilă în sensul că prin calitățile sale manualul poate amplifica motivația elevilor pentru activitatea de instruire-învățare, le poate stimula curiozitatea, poate lărgi aria intereselor și preocupărilor pentru cunoștere;
- *funcția de autoevaluare,* deoarece manualul poate pregăti elevii pentru autoeducație ajutându-i să-și formeze un stil de muncă individual grație căruia să poată dobândi pe viitor o serie de cunoștințe și informații prin efort personal.

Un alt autor *R. Seguin* (1989, pp. 22-24) referindu-se la funcțiile manualului consideră că printre cele mai importante sunt:

1) *funcția de informare*

-selecția cunoștințelor trebuie făcută în așa fel încât să se evite supraîncărcarea;

-când se realizează selecția cunoștințelor trebuie să se aibă în vedere anumite reduceri, simplificări, reorganizări.

2) *funcția de structurare a învățării.* Învățarea se poate realiza prin mai multe modalități:

-de la experiența practică la teorie;

-de la teorie la aplicații practice, prin controlarea achizițiilor;

-de la exerciții practice la elaborarea teoriei;

-de la expunere, la exemple, la ilustrări;

-de la exemple și ilustrări la observație și analiză.

3) *funcția de ghidare a învățării* care se poate realiza prin:

-repetiția, memorizarea, imitarea modelelor;

-activitatea deschisă şi creativă a elevului care poate utiliza propriile sale experienţe şi observaţii.

Pentru a îndeplini cu succes funcţiile care îi sunt specifice, manualul trebuie să onoreze o serie de cerinţe care sunt grupabile în trei categorii şi anume:

a) *Cerinţe de natură psihopedagogică* a căror respectare presupune că în cadrul manualului cunoştinţele şi informaţiile sunt prezentate în aşa fel încât elevii să le poată asimila, înţelege şi aplica etc;

b) *Cerinţe de natură igienică* (calitatea hârtiei şi a cernelii tipografice, lizibilitatea textului, etc);

c) *Cerinţe de natură estetică* (calitatea ilustraţiilor folosite, a tehnoredactării, a legării, etc).

Dacă, aşa cum am arătat anterior s-au înregistrat progrese în ultimele decenii atât în elaborarea planurilor de învăţământ, cât şi în conceperea programelor analitice, era normal ca şi manualele şcolare să beneficieze de aceeaşi atenţie şi implicit să se introducă inovaţii şi în elaborarea acestora.

Acest lucru s-a realizat iar la ora actuală cele mai notabile inovaţii se concretizează , pe de o parte, în elaborarea de manuale *speciale pentru profesori* şi *manuale speciale pentru elevi*, iar pe de altă parte, în elaborarea de manuale *alternative* pentru aceeaşi disciplină care se predă la nivelul unei clase sau nivel de şcolaritate.

Elaborarea de manuale speciale pentru profesori şi elevi reprezintă un câştig, deoarece, fiecare dintre aceştia se raportează oarecum diferit la acest instrument care concretizează conţinuturile procesului de învăţământ. De exemplu, manualul profesorului sau *Cartea profesorului* se distinge în primul rând prin faptul că include un volum mai mare de cunoştinţe şi informaţii, iar acest lucru este firesc deoarece profesorul trebuie să dispună de un surplus de cunoştinţe şi informaţii la care face apel numai în situaţii deosebite şi anume când elevii se

confruntă cu unele neînțelegeri, sau când solicită, în legătură cu o temă sau un subiect, mai multe exemplificări și mai multe concretizări. De asemenea, manualul destinat profesorului include o serie de indicații metodice în legătură cu felul în care trebuie să se predea anumite conținuturi.

La fel trebuie amintit faptul că manualul destinat profesorului cuprinde și tipurile de exerciții și probleme pe care trebuie să le rezolve elevii pentru a demonstra gradul de înțelegere a conținuturilor care au făcut obiectul activității de instruire.

În ceea ce privește manualul destinat elevilor, acesta se distinge în primul rând prin volumul mai redus de cunoștințe și informații, prin varietatea mai mare de exerciții și probleme pe care elevii vor trebui să le rezolve, prin includerea unor fișe de muncă independentă și a unor instrumente prin intermediul cărora elevii se pot autoevalua.

În orice caz, ca notă generală se poate trage concluzia că cele două tipuri de manuale sunt concepute în așa fel încât activitatea didactică să fie focalizată pe demersurile elevului, pe ceea ce intreprinde acesta și mai puțin pe activitatea profesorului.

A doua inovație importantă în materie de manuale o reprezintă editarea de *manuale alternative* pentru aceeași disciplină, care se parcurge la un anumit nivel de școlaritate. Și această inovație este productivă și ea poate fi ușor justificată din punct de vedere psihopedagogic dacă se pleacă de la premiza că, din moment ce elevii se deosebesc între ei atât prin potențialul cognitiv, afectiv, motivațional, prin ritmurile de lucru care sunt diferite de la un elev la altul, atunci pare firesc ca și manualele destinate lor să se deosebească și să fie concepute în așa fel încât să poată fi compatibilizate cu anumite categorii de elevi.

De exemplu, un elev cu posibilități mai mari pentru o disciplină, mai bine motivat, va putea să opteze pentru un manual mai elaborat și mai sofisticat, care

corespunde în mai mare măsură caracteristicilor psihologice ale sale; dimpotrivă, un elev mai puțin dotat și mai puțin motivat pentru o anumită disciplină va putea să opteze pentru un manual mai bine ilustrat, mai puțin complicat, care să-l favorizeze și să-l avantajeze în rezolvarea unor probleme sau în desfășurarea unor activități specifice acelei discipline.

Pe de altă parte, trebuie făcută mențiunea că manualele alternative își dovedesc eficiența atâta timp cât asigură totuși o pregătire unitară a elevilor la aceeași disciplină, ceea ce înseamnă că fiecare variantă de manual ar trebui să prezinte nucleul tare al disciplinei, iar diferențierile între variante să se refere mai ales la modul de prezentare a conținuturilor, la materialul iconografic și la varietatea exercițiilor propuse elevilor. Dacă nu se respectă această exigență este posibil ca anumite variante de manual să îi defavorizeze efectiv pe elevii care optează spre ele.

Dacă planul de învățământ, programa școlară, manualul școlar reprezintă principalele documente care concretizează conținuturile procesului de învățământ, nu trebuie uitat faptul că există și alte suporturi curriculare care nu au un rol neglijabil, cum sunt monografiile pe anumite teme, revistele de specialitate, culegerile și crestomațiile, atlasele și albumele, softurile educaționale, înregistrările pe bandă magnetică, la care se poate face apel în anumite contexte de instruire pentru a supraîncărca elevii, ci pentru a le face învățarea mai eficientă și mai agreabilă.

6) Abordarea creativă a conținuturilor procesului de învățământ

Deși conținuturile procesului de învățământ sunt concretizate în planuri, programe și manuale care impun profesorului o normativitate evidentă, acest lucru nu înseamnă că în predarea efectivă a conținuturilor către elevi dascălul nu își

poate dovedi creativitatea didactică şi nu îşi poate proiecta subiectivitatea în transmiterea cunoştinţelor şi informaţiilor.

În funcţie de pregătirea ştiinţifică pe care o posedă, dar şi în funcţie de pregătirea psihopedagogică pe care a dobândit-o în timp, profesorul îşi poate manifesta originalitatea mai întâi în legătură cu felul sau maniera în care se raportează la programele şcolare, iar după aceea în legătură cu modalităţile de predare efectivă a cunoştinţelor şi informaţiilor care fac obiectul activităţii de instruire-învăţare.

Raportarea la programele şcolare nu este una standard iar *M. Minder* (1991) consideră că în utilizarea acestor documente profesorul se poate situa în trei ipostaze şi anume:

1) prima modalitate este aceea când profesorul se mulţumeşte să parcurgă un manual conceput direct în funcţie de programă, dar în această situaţie el devine transmiţătorul unor valori asupra cărora nu a reflectat suficient şi pe care nu le poate interioriza în totalitate elevilor cu care lucrează, iar pe de altă parte, devine dependent de o schemă metodologică care îi poate restricţiona sever creativitatea didactică;
2) a doua modalitate de raportare constă în faptul că, plecând de la subiectele sau chestiunile menţionate de programă, profesorul îşi poate elabora singur cursul sau manualul, dar şi aici există o serie de impedimente, fie că este vorba de un efort considerabil, fie că este vorba de minusuri în construcţia logică şi riguroasă a respectivului manual, fie că este vorba de proiectarea unor elemente subiective, fie că este vorba de favorizarea unei anumite categorii de obiective educaţionale, evident în detrimentul celorlate categorii;

3) în sfârşit, a treia modalitate *constă în a defini în primul rând şi înaintea tuturor lucrurilor obiectivul terminal al secvenţei educative care se propune a fi pusă în aplicare, pentru a nu se întoarce decât după aceea la programă din care se vor extrage elementele susceptibile de a se potrivi şi de a promova comportamentele selecţionate în prealabil* (op.cit., pag.35).

Încercând o apreciere a acestor modalităţi, *M. Minder* consideră că ultima este cea mai funcţională şi cea mai eficientă deoarece ţine cont în mai mare măsură de caracteristicile şi posibilităţile elevilor cu care se lucrează.

Pe de altă parte, creativitatea profesorului la nivelul programei şcolare poate fi probată şi în cazul în care acesta promovează principiul interdisciplinarităţii în tratarea unor teme sau subiecte care sunt specificate de programă.

Cu această ocazie el poate reflecta la posibilele corelaţii pe care le poate realiza între conţinuturile impuse de o anumită temă şi conţinuturi care sunt circumscrise altor teme sau care aparţin altor discipline de învăţământ.

Nu în ultimul rând, cadrele didactice pot să-şi manifeste spiritul creator atunci când programele şcolare sunt supuse unor dezbateri la care participă nu numai specialiştii în curriculum care le-au elaborat, ci şi practicienii, deci cei care le aplică efectiv în activitatea de instruire-învăţare.

De foarte multe ori, în astfel de ocazii, cadrele didactice îşi subestimează menirea considerând că păreri pertinente asupra programelor pot avea numai persoanele care le-au elaborat dar realitatea educaţională a infirmat de multe ori această supoziţie. Chiar dacă autorii de programe au întotdeauna un cuvânt greu în aprecierea acestor documente de concretizare a conţinuturilor, nici contribuţia practicienilor nu poate fi neglijată, pentru că aceştia sunt cei mai îndriduiţi să arate ce dificultăţi majore a determinat programa în parcurgerea ei, care dintre teme au

creat dificultăţi mai serioase elevilor, ce noţiuni din programă reclamă o atenţie specială din partea cadrului didactic pentru a deveni inteligibile elevilor care urmează să le dobândească etc.

În concluzie, dacă se va ţine cont întotdeauna atunci când se dezbat aceste programe şcolare şi de părerile celor care le aplică efectiv în activitatea de instruire, există şanse mari ca aceste documente să fie îmbunătăţite şi să răspundă în mai mare măsură exigenţelor care au stat la baza elaborării lor.

De o creativitate didactică şi mai accentuată pot da dovadă cadrele didactice în cazul manualelor şcolare, datorită faptului că la nivelul acestui document de concretizare a conţinuturilor paleta lor de intervenţii este şi mai diversificată.

Dacă ar fi să le maximalizăm, prima intervenţie se referă la operaţia de corelare a obiectivelor disciplinei cu capitolele şi subcapitolele tratate în manual, pentru a nu exista situaţii când predarea anumitelor conţinuturi să nu determine atingerea expresă a unor obiective specificate de programă.

Apoi, nu trebuie uitat faptul că programa, modificându-se la intervale de timp mai scurte decât manualul, poate cuprinde teme sau subiecte care nu au acoperire prin conţinuturile existente la nivelul manualului şi în acest caz profesorul va trebui să realizeze o selecţie a acestora din alte surse ce obiectivează conţinuturi, fie că este vorba de lucrări monografice, reviste de specialitate, culegeri de texte, crestomaţii, etc. În această operaţie cadrul didactic va trebui să aibă în vedere toate criteriile de selecţie a conţinuturilor pe care le-am analizat anterior şi evident, să delimiteze un volum de cunoştinţe şi informaţii care nu determină supraîncărcarea elevilor.

Dacă ierarhizarea unor unităţi de conţinut în cadrul capitolelor este defectuoasă sau discutabilă, cadrul didactic poate iarăşi interveni pentru a face

corecţiile reclamate atât de respectarea logicii ştiinţei, cât şi de respectarea logicii didactice.

Apoi, când se pune problema transmiterii efective a conţinuturilor către elevi, profesorul poate să-şi manifeste atitudinea creatoare prin alegerea unei modalităţi de prezentare care este mai compatibilă atât cu natura conţinuturilor, dar şi cu particularităţile elevilor care urmează să le asimileze.

După cum se cunoaşte, psihopedagogul *J. S. Bruner* (1970) a identificat trei asemenea modalităţi de prezentare a conţinuturilor, şi anume:

1) *modalitatea directă sau activă,* când conţinuturile instruirii sunt prezentate nemijlocit elevilor, aceştia putând să le exploreze multisenzorial şi să le acorde cu rapiditate semnificaţiile cuvenite;
2) *modalitatea iconică,* când conţinuturile sunt prezentate prin intermediul imaginilor, schemelor, tabelelor, organigramelor, histogramelor, curbelor de frecvenţă;
3) *modalitatea simbolică* când conţinuturile sunt prezentate prin intermediul simbolurilor, formulelor, ecuaţiilor etc.

După cum uşor se poate anticipa, mai productiv ar fi ca acelaşi conţinut să poată fi prezentat elevilor prin mai multe modalităţi, dar de multe ori, prin natura lor conţinuturile sunt constrângătoare şi limitează prezentarea lor la o singură modalitate.

Modul de prezentare a conţinuturilor procesului de învăţământ va depinde şi de felul în care se realizează transpoziţia didactică, concepută ca un set de operaţii care fac legătura între *cunoaşterea savantă* şi *cunoaşterea transmisă* elevilor în cadrul activităţii cotidiene de predare –învăţare.

Dacă transpoziţia didactică nu se realizează la un nivel corespunzător există riscul să se creeze o discontinuitate sau o ruptură între ceea ce se produce în

perimetrul diverselor ştiinţe şi ceea ce li se transmite elevilor prin intermediul obiectelor de învăţământ care fac parte din curriculum-ul şcolar.

În consecinţă, pot apărea goluri în cunoştinţele elevilor, pot fi formate noţiuni care nu redau invarianţii unei clase sau categorii de obiecte, pot apărea ierarhizări defectuoase în structura logică a cunoştinţelor, pot apărea interferenţe între conţinuturi care alimentează confuzii şi ambiguitate la nivelul elevilor.

Utilizarea corectă a transpoziţiei didactice implică un demers psihopedagogic în cadrul căruia *M. Tardy* (1993) surprinde următoarele aspecte:

a) *transformări de natură de natură terminologică* ceea ce înseamnă că la nivelul transpoziţiei didactice se vizează, pe de o parte, restrîngerea repertoriului lexical care nu mai are extensia specifică perimetrului ştiinţei, iar pe de altă parte, evitarea termenilor tehnici în favoarea cuvintelor uzuale ale limbii curente;

b) *simplificarea modelelor explicative* ceea ce presupune că, dacă la nivelul ştiinţei, cercetătorii şi savanţii utilizează în mod obişnuit un *model matricial* şi *complex*, la nivelul transpoziţiei didactice se va avea în vedere o *schemă liniară* şi mult *simplificată* care să faciliteze surprinderea interdependenţei dintre elemente şi implicit acordarea de semnificaţii corecte conţinuturilor care se transmit;

c) *mărirea ponderii figurativului* atât sub aspect cantitativ, cât şi sub aspect calitativ pentru ca elevii să sesizeze cu mai mare uşurinţă relaţia dintre semnificant şi semnificat, dar şi pentru a crea condiţii optime pentru realizarea modelelor în transmiterea unor conţinuturi care nu pot fi prezentate nemijlocit elevilor în activitatea de instruire,

d) *imaginarea şi proiectarea unor activităţi educative* de către profesor prin intermediul cărora elevii pot să probeze şi să exerseze

competenţele pe care şi le-au format ca urmare a instruirii de care au beneficiat.

În sfârşit, ultima direcţie în care profesorul îşi poate etala sau demonstra creativitatea didactică o reprezintă *analiza structurii conţinutului* care urmează a fi transmis elevilor în calitate de beneficiari ai activităţii de instruire-învăţare.

După cum uşor se poate anticipa, conţinutul instruirii poate fi destul de diferit şi este normal să fie aşa pentru că obiectivele educaţionale sunt destul de variate şi presupun, pentru atingerea lor, o multitudine de strategii didactice pe care cadrul didactic trebuie să le elaboreze în funcţie de o serie de condiţionări.

De exemplu, de multe ori conţinutul instruirii este redus la cunoştinţele şi informaţiile pe care profesorul urmează să le transmită elevilor, dar şi din această perspectivă simplificată lucrurile sunt mult mai nuanţate, deoarece, cunoştinţele însele sunt de mai multe tipuri şi fiecare categorie determină un anumit tip de competenţă la nivelul elevilor care le asimilează.

Profesorul trebuie să cunoască aceste tipuri de cunoştinţe pentru a realiza un echilibru între ele şi pentru a nu favoriza unele categorii în detrimentul celorlalte,deoarece această strategie s-ar solda cu efecte negative în evoluţia cognitivă a elevilor.

În legătură cu tipologia cunoştinţelor care pot face obiectul activităţii de instruire, numeroşi psihologi şi pedagogi au realizat clasificări interesante care pot fi productive mai ales la nivelul practicii educaţionale concrete.

De exemplu, *G. Mialaret* (1991) realizează o clasificare în cadrul căreia cele mai semnificative tipuri de cunoştinţe sunt:

a) *cunoştinţe de bază indispensabile oricărei adaptări a subiectului la condiţiile în care el este determinat să trăiască;*
b) *cunoştinţe funcţionale care ajută la structurarea gândirii subiectului şi care permit în continuare asociaţii, transferuri, aplicaţii;*

c) *cunoştinţe care, într-un moment al învăţării joacă un rol indispensabil şi câteodată temporar-pentru a face indispensabil învăţările (sau achiziţiile) ulterioare; ele au un rol de „pasarelă", de „trambulină", de catalizator.* Altfel spus aceste cunoştinţe sunt importante pentru valoarea lor instrumentală, în sensul că pot să constituie mijloace indispensabile în dobândirea altor cunoştinţe;

d) *cunoştinţe care oferă subiectului plăcerea de a cunoaşte şi care adesea conduc spre o formă de cultură*; se poate vorbi în acest sens de un fel de cunoştinţe gratuite;

e) *cunoştinţe „sterile", se poate spune cele care se referă la ele însele şi care nu servesc la nimic în afara faptului că încarcă memoria elevilor.*

Alţi autori cum sunt *P. Oléron* (1972) sau *R. Ghiglione* (1990), abordând problema clasificării cunoştinţelor ajung să delimiteze patru categorii, şi anume:

1) *cunoştinţe factuale;*
2) *cunoştinţe noţionale;*
3) *cunoştinţe procedurale;*
4) *cunoştinţe proceduralizate.*

1) Cunoştinţele factuale se disting prin faptul că ele vizează toate afirmaţiile sau aserţiunile referitoare la obiectele şi entităţile universului nostru cum ar fi „apa fierbe la 100° C" sau „Răscoala de la Bobâlna s-a desfăşurat în anul 1437".

În legătură cu achiziționarea sau dobândirea acestui tip de cunoștințe se poate face mențiunea că ele se asimilează prin intermediul experienței proprii a fiecărui individ, ori prin comunicarea experienței altora.

Dacă se ia în discuție apartenența acestor cunoștințe la un anumit tip de învățare, se poate menționa că ele pot aparține învățării prin observație, învățării prin text și imagine, învățării prin instruire.

2) Cunoștințele noționale se diferențiază de prima categorie în primul rând printr-un grad mai mare de abstractizare; ele nu mai vizează însușiri și proprietăți ale unor entități separate, ci caracteristici ale unor clase sau categorii de obiecte.

Achiziționarea acestui tip de cunoștințe este facilitată de învățarea prin instruire și de învățarea prin acțiune, modalități care presupun intervale mai mari de timp decât în cazul achizițiilor factuale și de asemenea, o activitate mult mai intensă a elevului sau, în general, a celui care învață.

Mai dificil de identificat și de descifrat sunt factorii și mecanismele implicate în procesul de dobândire a cunoștințelor noționale.

Din rândul procedeelor implicate în acest proces de asimilare complexă sunt menționate raportarea cunoștințelor noi la noțiuni mai vechi, care pot servi ca precursori ai noțiunilor ce se doresc formate, punerilor în relație ale acestor cunoștințe cu alte concepte ale domeniului, înserarea cunoștințelor noi în activități practice sau mentale etc.

3) Cunoștințele procedurale se disting prin faptul că ele descriu moduri de operare cu referire directă la o serie de obiecte sau la o serie de contexte și situații.

Spre exemplificare, cunoștințele vizând desenarea triunghiului echilateral, utilizarea aparatului de fotografiat sau prepararea unei anumite specialități cutinare sunt încadrabile în categoria cunoștințelor procedurale.

O analiză mai atentă a acestei categorii de cunoştinţe conduce la ideea că ele se diferenţiază, pe de o parte, prin modul lor de organizare internă, iar pe de altă parte, prin extensia clasei de situaţii unde pot fi utilizate cu eficienţă maximă.

În ceea ce priveşte organizarea lor, se acceptă ideea că aceste cunoştinţe posedă o organizare ierarhică astfel încât procedura poate fi descompusă în mai multe subproceduri, acestea la rândul lor fiind divizibile în unităţi de ordin inferior.

4) Cunoştinţele proceduralizate, confundate sau identificate adesea cu cele procedurale se referă în fapt la cunoştinţele care sunt puse în aplicare cu uşurinţă, dar care cu greu pot fi descrise sub formă de reguli care pot fi communicate altora. De exemplu, folosirea perfectă a subjonctivului în limba franceză de către unele persoane nu le oferă şi capacitatea de a explica regulile de utilizare, după cum şi uşurinţa altora de a rezolva ecuaţiile algebrice, nu le permite şi capacitatea descrierii strategiei lor.

După cum uşor se poate anticipa, cele patru categorii de cunoştinţe nu se deosebesc între ele numai prin caracteristicile care le sunt specifice, ci şi prin impactul, mai mare sau mai mic, în stimularea şi dezvoltarea cognitivă a elevilor.

Dintre toate categoriile prezentate se pare că un rol mai important în dezvoltarea cunoaşterii îl au cunoştinţele *noţionale* şi cele *procedurale*, deoarece primele stimulează cunoaşterea să se înscrie pe o curbă ascendentă pentru a ajunge la abstractizări tot mai înalte, în timp ce ultimele, prin specificul lor, au menirea de a lega în mai mare măsură teoria cu practica şi de a le forma elevilor o serie de deprinderi şi abilităţi practice care pot fi decisive în învăţarea unei meserii şi în exercitarea unei profesii.

Referitor la celelalte două categorii, se poate menţiona nu numai o contribuţie mai mică la dezvoltarea cognitivă a elevilor, ci şi posibilitatea ca, uneori, ele să se constituie în factori frenatori ai cunoaşterii, mai ales în cazul

cunoştinţelor de *natură factuală,* dacă profesorul insistă pe asimilarea unui volum mare de cunoştinţe şi informaţii dar neglijează implicarea elevilor în activităţi de generalizare şi de abstractizare.

Cu tot aportul adus de aceste categorii de cunoştinţe în dezvoltarea cognitivă a elevilor ar fi totuşi simplist să se reducă conţinutul procesului de învăţământ numai la aceste tipuri de achiziţii.

În fapt, conţinutul procesului de învăţământ include mai multe elemente sau variabile şi tocmai de aceea educatorii trebuie să le cunoască pentru a acorda fiecăreia atenţia cuvenită.

Referindu-se la această chestiune a conţinutului instruirii, R. M. Gagné (1976) consideră că se pot identifica cinci mari categorii de achiziţii şi anume:

1) *informaţia verbală;*
2) *abilităţi intelectuale;*
3) *strategii cognitive;*
4) *atitudini;*
5) *abilităţi motrice.*

1) *Informaţia verbală* reprezintă un prim tip de achiziţie care se dobândeşte prin diverse canale, fie că este vorba de cursuri de formare, de citirea unor reviste sau jurnale, de participarea la conferinţe sau de impactul mijloacelor de comunicare în masă.

Această achiziţie este importantă deoarece, pe de o parte, amplifică procesul de cunoaştere, iar pe de altă parte, cum *Gagné* însuşi menţionează, se constituie într-un mijloc eficient de funcţionare a gândirii în sensul că pe baza ei şi cu ajutorul ei se formulează judecăţi, raţionamente şi se caută soluţii la problemele care au fost abordate.

2) *Abilităţile intelectuale* reprezintă un alt tip de achiziţie concretizându-se în priceperi, îndemnări care permit subiectului să efectueze anumite sarcini de natură intelectuală, cum ar fi transformarea simbolurilor în cuvinte, convertirea fracţiilor în zecimale, acordarea verbelor cu substantivele, transformarea propoziţiilor de la forma afirmativă la forma interogativă.

3) *Strategiile cognitive* sunt achiziţii cu un grad mai mare de complexitate care îl ajută pe elev să rezolve probleme noi şi chiar să îşi dirijeze propriul proces de învăţare.

Strategiile cognitive se pot situa la niveluri diferite de complexitate şi se pot aplica în situaţii destul de variate.

De exemplu, un tip de strategie se va aplica în rezolvarea unei probleme, un altul când se pune problema detaşării ideilor principale dintr-un text, un altul când se realizează o analiză conceptuală etc.

Ca notă generală, se poate afirma că strategiile cognitive au un rol fundamental în dezvoltarea procesului de cunoaştere prin faptul că reprezintă mijloace indispensabile în procesarea informaţiilor pe care elevii le primesc prin diferite canale, cât şi prin aportul adus în rezolvarea diverselor probleme cu care se confruntă aceştia în activitatea de instruire-învăţare.

De asemenea, nu trebuie omis faptul că unele strategii cognitive pot fi utilizate la nivelul tuturor disciplinelor de învăţământ (de exemplu, desprinderea ideilor principale dintr-un text sau folosirea unui demers de analiză conceptuală), în timp ce altele sunt specifice unei anumite discipline, unui anumit obiect de învăţământ, cum se întâmplă în cazul diverselor strategii de rezolvare a problemelor care se particularizează la fiecare disciplină de învăţământ.

4) *Atitudinile* reprezintă, de asemenea, un tip de achiziție foarte importantă care trebuie avută în vedere în primul rând pentru efectele benefice avute asupra dezvoltării personalității elevilor.

La modul general, prin atitudine se desemnează modalitatea specifică de raportare a individului la un obiect, persoană, fenomen, aspect al realității.

Cum de cele mai multe ori, prin atitudine individul își manifestă acordul sau dezacordul față de anumite situații, fenomene, etc. atitudinile pot fi *pozitive* sau *negative*, putând de asemenea să se manifeste la niveluri diferite de intensitate.

De exemplu, în unele situații se afirmă că „X s-a opus virulent, adoptării unei decizii referitoare la ... " , ceea ce înseamnă că în acest context X a adoptat o atitudine negativă și că a susținut-o cu multă tărie.

Dacă în legătură cu dobândirea altor achiziții lucrurile sunt mult mai clare, aici apar o serie de dificultăți care sunt determinate, pe de o parte, de specificul domeniului comportamental căruia i se asociază un asemenea tip de achiziție, iar pe de altă parte, de perioadele mai lungi de timp care sunt necesare pentru formarea sau pentru schimbarea unei atitudini.

În pofida acestor dificultăți, în ultimele decenii s-au făcut progrese vizibile atât în descifrarea mecanismelor care conduc la formarea sau la schimbarea atitudinilor, cât și în elaborarea unor instrumente care pot fi folosite în măsurarea acestora.

De exemplu, faptul că s-au identificat factorii care sunt implicați în formarea atitudinilor și că ei sunt localizabili la nivelul *sursei*, la nivelul *receptorului* și la nivelul *mesajului transmis* reprezintă un mare progres deoarece practicienii (educatorii) pot lua măsurile ce se cuvin pentru a forma o anumită atitudine.

5) *Abilitățile motrice* reprezintă achiziții concretizate sau obiectivate în mișcări, deprinderi de natură motrică, acte motorii care sunt reclamate de

rezolvarea unor sarcini sau de desfăşurarea unor activităţi de genul „a juca tenis", „a cânta la un instrument", „a ridica o casă" etc.

Aceste achiziţii sunt importante atât pentru faptul că ajută elevii să rezolve mai bine anumite sarcini, cât şi pentru faptul că se constituie într-o premiză favorabilă pentru învăţarea unei meserii.

Deşi prin denumire s-ar putea crede că acestor abilităţi le este specifică numai o dimensiune motrică, în realitate, de cele mai multe ori, abilităţile motrice includ şi componente de ordin cognitiv sau de ordin afectiv, ceea ce înseamnă că în formarea lor trebuie să se ţină cont de structura lor compozită pentru a nu fi neglijate dimensiunile cognitivă şi afectivă.

Abordarea creativă a conţinutului instruirii poate viza mai multe aspecte, fie că este vorba de analiza *informaţiei verbale*, de *analiza conceptelor* pe urmează să şi le formeze elevii, de *analiza regulilor* care sunt specifice unor elemente de conţinut.

De exemplu, dacă este vorba de analiza conceptelor trebuie să se aibă în vedere că acest demers cuprinde o serie de elemente şi anume:

a) numele conceptului;

b) proprietăţile esenţiale şi accidentale;

c) conceptele asociate, subordonate şi superioare;

d) regulile conceptuale;

e) definiţia conceptului.

Pentru a se facilita învăţarea conceptelor de către elevi este oportun că aceste concepte să fie integrate în *reţele semantice* pentru ca aceştia să sesizeze, pe de o parte, nivelul de generalitate la care se situează un concept, iar pe de altă parte, configuraţia conceptuală în care el este integrat.

Această cerinţă este foarte importantă, deoarece, învăţarea izolată a conceptelor, pe de o parte, nu favorizează înţelegerea acestora, iar pe de altă parte,

nu garantează nici o bună retenție în timp și nici o reactualizare rapidă atunci când utilizarea lor este necesară din perspectiva rezolvării unor probleme sau desfășurării unor activități.

Fiind o variabilă foarte importantă a procesului de învățământ, conținuturile trebuie avute mereu în vedere și supuse unei permanente modernizări.

Această modernizare la rândul său se concretizează în două direcții principale, fie că este vorba de identificarea unor conținuturi noi care, prin nivelul ridicat de relevanță, merită să fie introduse în programele școlare și să facă obiectul instruirii de tip școlar, fie că este vorba de găsirea unor noi modalități de prezentare a acestora care să le faciliteze înțelegerea și aplicarea la nivelul elevilor care le asimilează.

Dimpotrivă, dacă nu există preocupări pentru această modernizare, există riscul ca aceste conținuturi să devină perimate, învechite și să nu mai răspundă multiplelor necesități.

BIBLIOGRAFIE

1. **Antonesei, L.** *Paideia. Fundamentele culturale ale educației, Iași, Polirom, 1996;*

2. **Barlow, M.,** *Formuler et évaluer ses objectifs en formation, Lyon, Chrinique sociale, 1987;*

3. **Benne, K., Sheats, P.,** *Functional Roles and Group Members*, Journal of Social Issues, 2, 1948;

4. **Bîrzea, C.,** *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques, Paris. P.U.F., 1979;*

5. **Blideanu, E., Oprescu, N.,** *Conținutul procesului de învățământ,* în *Curs de pedagogie,* I.Cerghit, L. Vlăsceanu (coord.), Tipografia Universității Bucureşti, 1988;

6. **Bloom, B. S. et al.** , *Taxonomie des objectifs pédagogiques. I Domaine cognitif,* Paris, Dunod, 1969;

7. **Bruner, J. S.,** *Pentru o teorie a instruirii,* Bucureşti, E.D.P., 1970;

8. **Bruner, J. S.,** *Procesul educației intelectuale,* Bucureşti, Editura Ştiințifică, 1970;

9. **Cerghit, I. (coord.),** *Perfecționarea lecției în şcoala modernă,* Bucureşti, E.D.P., 1983;

10. **Cornish**, E., *The Study of the Future,* Washington, World Future Society, 1977;

11. **Cristea, S.,** *Dicționar de pedagogie,* Grupul Editorial Chişinău-Bucureşti, 2000;

12. Cristea, S., *Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei,* Litera Educational, 2003;

13. *Curriculum naţional*, Bucureşti, M.E.N., 1999;

14. Cucoş, C., *„Pedagogie*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugată, Polirom,Iaşi, 2002;

15. Czengeri, E., *Obiectivele instructiv-educative* , în *Didactica*, Bucureşti, 1982;

16. Dave, R., H., (sub red.), *Fundamentele educaţiei permanente, (trad.),* Bucureşti, E.D.P., 1991;

17. De Corte, E., *Les fondements de l'action didactique,* Bruxelles, De Boeck – Wesmall Université, 1990;

18. De Ketele, J.M. et al. *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck – Wesmael, 5^{e} tirage, 1993,

19. De Landsheere, G., De Landsheere, V., *Definirea obiectivelor educaţiei*, (trad.), Bucureşti, E.D.P.,1979;

20. D' Hainaut, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation,* Paris, Fernand Nathan, 1980;

21. D' Hainaut, L., *Programe de învăţământ şi educaţia permanentă,* Bucureşti, E.D.P., 1981;

22. D' Hainaut, L., *Un modéle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques domaine cognitif, in Einseignement programé,*t. 11, 1970;

23. Ferenczi, I., Preda, V., *Abordarea obiectivelor procesului didactic*, în I. Radu, M. Ionescu (coord.), *Didactică modernă*, Cluj, Editura Dacia, 1995;

24. Gagné, R. M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage,* Montrèal, Les Éditions H.R.W. Ltée, 1976;

25. Ghiglione, R., Bonnet, C., Richard, J. F., (Eds.): *Traité de psychologie cognitive,* Cognition, représentation, communication, Paris, Dunod, 1990;

26. Golu, M., *Fundamentele psihologiei,* vol.II, Bucureşti, Editura Fundaţiei România de Mâine, 2000;

27. Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques,* Paris, Les Editions E.S.F., 1985;

28. Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue,* 2 ème éd., Paris, Ed. E.S.F., Entreprise moderne d' édition, 1980;

29. Harrow, A. J., *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A Guide for Developing Behavioral Objectives,* New York, Mc. Kay, 1972;

30. Hubert, R., *Traté de pédagogie générale,* Paris, P.U.F., 1961;

31. Ionescu, M., Văideanu, G., *Conţinutul învăţământului-componentă fundamentală a procesului didactic în Didactica,* D. Salade (coord.), Bucureşti, E.D.P., 1982;

32. Jinga, I., *Sistemul educaţiei permanente,* Bucureşti, E.D.P., 1974;

33. Jinga, I., Istrate, E., (coord.), *Manual de pedagogie,* **Bucureşti, All Educational, 1998;**

34. Krathwohl, D.R., *Taxonomie des objectifs pédagogiques II. Domaine affectif,* Paris, Dunod, 1970;

35. Lebrun, N., Berthelot, S., *Plan pédagogique une démarche systématique de planification de l'enseignement,* Otawa, Les Edition Nouvelles, 1994;

36. Leif, J., Rustin, G., *,Philosophie de l`éducation,* (Tome I, Pédagogie générale), Paris, Delagrave, 1970;

37. Lieury, A., *Manual de psihologie generală,* Editura Antet, 1996;

38. Mager, R.F., *Comment définir les objectifs pédagogiques,* Paris, Gauthiers Villars, 1972;

39. Metfessel N.S. et al., *Instrumentation of Bloom' s and Krathwohl' s taxonomies for the Writing of Educational Objectives,* in E. Stones (ed.) *Educational Objectives and the Teahing of Educational Psychology,* Londres, Metheun and Co LTD., 1972;

40. Mialaret, G., *Pédagogie generale,* Paris, P.U.F., 1re *édition, 1991;*

41. Minder, M., *,,Didactique fonctionnelle, sixiéme édition, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., 1991;*

42. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară,* Bucureşti, E.D.P., 1996;

43. Oléron, P., *Les activités intellectuelles,* Paris, P.U.F., 1972;

44. Păun, E., *Inovaţii în organizarea conţinuturilor predării şi învăţării* în *Revista de pedagogie, nr.4/1991;*

45. Păun, E., *O lectură a educaţiei prin grila postmodernităţii* în Păun, E., Potolea, D. (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative,* Iaşi, Polirom, 2002;

46. Păun, E., *Sociopedagogie şcolară,* Bucureşti, E. D. P., 1982;

47. Pocztar, J., *La définition des objectifs pédagogiques,* Paris, Les Edition E.S.F., 1982;

48. Popescu-Neveanu, P., *Curs de psihologie generală,* vol.I, Bucureşti, T.U.B., 1977;

49. Popescu, V., *Conţinutul învăţământului-delimitări conceptuale, caracteristici, criterii de selecţie,* în Revista de pedagogie nr.1/1991;

50. Popescu, V., *Planurile învăţământ ca formă de proiectare a culturii şcolare,* în Revista de pedagogie nr.2/1991;

51. Popescu, V., *Obiectivarea conţinutului învăţământului în programele şcolare,* în Revista de pedagogie nr.3/1991;

52. Potolea, D., *Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională,* în Păun, E., Potolea, D. (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative,* Iaşi, Polirom, 2002;

53. Potolea, D., *Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale,* în I. Cerghit, L. Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie,* Universitatea Bucureşti, 1988;

54. Potolea, D., *Învăţământul integrat al ştiinţelor în contextul modernizării şcolii contemporane,* în Revista de pedagogie, nr.2/1983;

55. Postelnicu, C., *Fundamente ale didacticii şcolare,* Bucureşti, Editura Aramis, 2000;

56. Rassekh, S. Văideanu, G., *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000.* Paris, UNESCO, 1984;

57. Reuchlin, M., *Psihologie generală, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1999;*

58. Rita, L. Atkinson, et. al., *Introducere în psihologie,* Bucureşti, Editura Tehnică, 2002;

59. Seguin, R., *L'elaboration de manuels scolaires,* UNESCO, Paris, 1989;

60. Shane, H., Tabler, B., *Educating for a New Millenium,* Views of 132 International Scholars, Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Indiana, 1981;

61. Stanciu, M., *Reforma conținuturilor învățământului.* Cadru Metodologic. Iași, Polirom, 1999;

62. Stoian, S., *Educație și societate,* București, Editura politică, 1974;

63. Tardy, M., *La transposition didactique* in J. Houssaye (sous la direction), *La pédagogie une encyclopedie pour aujourd' hui,* Paris, Chronique Sociale, 1993;

64. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii,* București, Editura Politică, 1988;

65. Vlăsceanu, L., *Elaborarea, organizarea și predarea – învățarea conținutului învățământului,* în *Sinteze de didactică modernă,* coord. I. T. Radu, lucrare editată de *Tribuna Școlii,* 1981.